(numărul, procentul răspunsurilor corecte/erorilor, rata, viteza răspunsurilor); învăţarea poate avea loc fără a se produce vreo schimbare în ceea ce priveşte performanţa şi pot avea loc mai multe schimbări în ceea ce priveşte performanţa datorită altor factori decât cei legaţi de învăţare; învăţarea este indusa prin schimbări ale performanţelor;

- Legătura cu exerciţiul - spre deosebire de modificările de comportament produse de alte condiţii (oboseala, maturizarea), schimbările comportamentale induse de învăţare trebuie să rezulte din experienţe anterioare legate de acei stimuli şi acele răspunsuri sau de stimuli şi răspunsuri similare. Există anumite schimbări pronunţate şi de durată ale comportamentului care nu rezultă din experienţa legată de evenimentele din mediul înconjurător, şi prin urmare nu pot fi clasificate drept învăţare. (Maturizarea);
- Relativa stabilitate – schimbarea comportamentală indusă de învăţare trebuie sa fie *„de durată.”* Există anumite schimbări comportamentale pronunţate care nu sunt de durată şi prin urmare nu pot fi catalogate drept învăţare (oboseala; alterările survenite in ceea ce priveşte starea fiziologica sau emoţională, modificările temporare din memoria senzorială).

Nuanţările şi distilările pe care le-a „suferit” conceptul de învăţare umană, de la impunerea lui în psihologie până la statutul de concept-pivot al unei ramuri a psihologiei generale (psihologia învăţării), evidenţiază progresul în cunoaşterea şi, de ce nu, în utilizarea eficientă a acestei teribile capacităţi care este *capacitatea de a învăţa*, în impresionantele procese ale autoîmplinirii existenţiale şi evoluţiei spirituale.

CUPRINS

Capitolul 1

ÎNVĂŢAREA UMANĂ – DE LA FIINŢA REACTIVĂ LA PERSONALITATEA PROACTIVĂ

Învăţarea - una dintre problemele centrale ale psihologiei - a fost abordată, de-a lungul timpului, din atât de diverse perspective, a fost explicată şi definită în modalităţi atât de variate, încât deseori, pe deplin justificat, apar dubii cu privire la aplicabilitatea în practică a rezultatelor demersului de cunoaştere ştiinţifică în acest domeniu. În încercarea de a răspunde la întrebarea „Ce este învăţarea? Este proces? Este produs?" s-au elaborat ceea ce în literatura de specialitate este cunoscut sub numele de teorii şi/sau modele ale învăţării. Dar, diversele *teorii şi modele ale învăţării* - prezente în majoritatea tratatelor de specialitate (ca expresie a progresului în cunoaşterea naturii, structurii sau mecanismelor învăţării) prezintă atât de multe şi eterogene aspecte şi faţete ale învăţării încât aproape devin o expresie a... dificultăţilor de a ajunge la un consens în ce priveşte atât natura cât şi structura ei.

Teoriile preştiinţifice ale învăţării s-au conturat în cadrul reflecţiilor filosofice mai mult asupra naturii cunoaşterii umane decât asupra naturii învăţării în sine. Socrate, prin metoda sa de discuţie (maieutica) „sugerează că ideile se află deja în mintea rodnică a subiectului, însă necesită să fie moşite ca să se manifeste"

(Blackburn, 1999, p. 253). A „moşi" (maieutikos) ideile constă în a pune întrebări euristice elevului în aşa fel încât acesta, răspunzând la ele, să descopere că de fapt cunoaşte problema pusă în cauză. Platon, cu concepţia sa despre cunoaştere aduce în discuţie problema diferenţelor dintre oameni în ceea ce priveşte potenţialul de învăţare. Aristotel, interesat de psihologie, gândire şi limbaj, intuieşte legile asocierii (contiguitatea, similitudinea şi contrastul). Doctrina disciplinei mentale susţine că studiul disciplinează mintea aşa cum antrenamentul fizic al unui atlet disciplinează corpul, J.J. Rosseau apreciază că natura şi inocenţa sunt afectate de educaţie şi că sănătatea senzorială şi corporală sunt mai importante decât intelectul iar J.F.Herbart că „masa aperceptivă" se formează prin asocierea unor noi idei cu idei deja existente în centrul intelectului. Aceste teorii preştiinţifice ale învăţării (Perkins, 1969) schiţează deja unele dintre direcţiile în care se vor orienta cercetările de psihologia învăţării.

Premisele elaborării unor *teorii psihologice ale învăţării* au apărut o dată cu începerea studierii ei în laboratorul de psihologie experimentală înfiinţat la Leipzig la sfârşitul sec. XIX, sub conducerea lui W. Wundt. *Teoriile psihologice* ale învăţării, dezvoltate începând cu acest moment, sunt extrem de numeroase, unele dintre ele încercând să verifice experimental variata gamă de *teorii implicite ale învăţării,* care exprimă concepţiile populare, credinţele şi opiniile neargumentate ştiinţific despre învăţare. Unele dintre concepţiile şi ideile populare despre învăţare continuă să fundamenteze practica educaţională chiar dacă nu au fost confirmate de cercetări. Astfel, ideea că învăţarea se produce prin recompensă şi sancţiune este cea mai populară şi tradiţională opinie despre învăţare deşi, în practica actuală, predarea este mai mult punitivă decât orientată spre recompensă. O altă teorie implicită despre învăţare este aceea că ea constă într-un proces de acumulare de cunoştinţe predarea fiind umplerea depozitului care este mintea

umană cu diferite informaţii. Alte concepţii populare despre învăţare sunt cele care tratează învăţarea ca pe un proces deductiv sau ca pe un corp de cunoştinţe care se transferă automat, spontan ori care rezultă din simpla „spunere" (Lindgren, 1967, pp. 211 – 243)

Antecedentele istorice ale abordării ştiinţifice a învăţării umane sunt oferite de cei trei mari catalizatori ai studiului învăţării la animale: Darwin şi Romanes (mijlocul anilor 1800), Pavlov (începutul anilor 1900) şi Dollard şi Miller (mijlocul anilor 1900)

Pentru Darwin studiul învăţării la animale are o importanţă centrală în ceea ce priveşte înţelegerea evoluţiei inteligenţei iar Romanes defineşte inteligenţa animală drept „abilitatea de a face noi modificări, sau de a le schimba pe cele vechi, în acord cu rezultatele propriei experienţe individuale" (Romanes, 1882, p. 4). Ivan Pavlov (1849-1936) îşi bazează studiile asupra învăţării pe trăsăturile sau funcţiile sistemului nervos care trebuie sa fie explicate de neuropsihologie. Dollard şi Miller (1950) caută şi expun diverse modele animale ale comportamentului uman.

Multe cercetări experimentale s-au făcut pe animale sub pretextul că procesele fundamentale ale învăţării pot fi văzute cu mai multă claritate dacă sunt studiate în formele lor relativ simple şi nu complicate de înaltele procese intelectuale ale fiinţei umane cercetarea fiind mai simpla, mai bine controlată şi mai puţin costisitoare, permiţând controlul experienţelor precedente şi simulările pe calculator

Cercetarea învăţării la animale s-a bazat pe presupoziţiile că fenomenele de învăţare sunt procese elementare care operează similar în diferite situaţii de învăţare, că acestea sunt aplicabile multor specii şi multor situaţii, în ciuda diferenţelor între ceea ce poate fi învăţat şi viteza învăţării.

Analiza învăţării din perspectiva comportamentului a condus la studiul efectului pe care îl exercită experienţa anterioară asupra comportamentului actual.

Multitudinea rezultatelor experimentelor particulare realizate pe animale poate explica într-o anumită măsură şi diferenţele de opinii care există actualmente în modalităţile de explicare şi definire a învăţării precum şi a teoriilor elaborate în baza lor. Ele pot, în acelaşi timp, constitui şi sursa vulnerabilităţii multora dintre teorii. Dacă în general, în orice domeniu al cunoaşterii, este adevărat aşa cum spune Popper (Popper, 1972), că teoriile, ca orice aproximaţii efemere, se transformă sau chiar sunt repudiate pe măsură ce problemele abordate de ele se clarifică, acest lucru este şi mai evident în cazul teoriilor învăţării.

Una dintre cele mai consistente lucrări pe problema teoriilor învăţării (Ernest R.Hilgard şi Gordon H. Bower, 1974) inventariază ca teorii ale învăţării (până la acea dată): condiţionarea clasică (Pavlov), conexionismul (Thondike), condiţionarea prin contiguitate (Guthrie), condiţionarea instrumentală (Skinner), teoria sistematică a comportamentului Hull), behaviorismul intenţional (Tolman), teoria gestaltului, teoria psihodinamică a lui Freud, funcţionalismul, teoria matematică, teorii ale comportamentului bazate pe preluerarea informaţiilor, teoriile neurofiziologice.

Un autor francez (François Doré, 1983) distinge (şi analizează critic), două etape în dezvoltarea construcţiilor teoretice cu privire la învăţare: 1. perioada anilor 1900 – 1960 şi 2. etapa sistemelor miniaturale de explicare a învăţării.

Teoriile învăţării elaborate în perioada anilor 1900-1960, au în comun faptul că în pofida divergenţelor şi controverselor care le-au marcat, au o orientare antropocentristă, unele dorindu-se şi teorii generale ale comportamentului uman.

Sistemele miniaturale de explicare a învăţării (care nu-şi mai propun formularea unei teorii globale ci încearcă doar să-i explice anumite aspecte particulare) au apărut datorită faptului că începând cu anii 1960, s-a dezvoltat „un oarecare scepticism cu privire la posibilitatea şi necesitatea elaborării de teorii globale ale învăţării

(...) scepticism ce favorizează apariţia unor sisteme miniaturale, adică a unor eforturi teoretice mai puţin ambiţioase, având puţine legături cu marile sisteme şi nevizând o explicaţie globală a învăţării." (F.Doré, 1983, p.60). Acest scepticism este explicat de autorul citat prin trei cauze: 1.marile teorii ale învăţării au suscitat numeroase controverse şi nu şi-au atins obiectivele ambiţioase pe care şi le-au asumat; 2. neobehaviorismul skinnerian a deplasat accentul de la construirea unor teorii rafinate la acumularea de date empirice; 3. aşteptările nerealiste generate de marile teorii cu privire la posibilitatea de a ajunge la interpretări definitive şi sigure ale datelor cercetărilor.

F. Doré identifică trei caracteristici ale sistemelor miniaturale de explicare a învăţării: 1. se dezvoltă mai degrabă în funcţie de problema abordată experimental, decât în funcţie de un cadru teoretic general; 2. caută mai degrabă să confirme decât să infirme enunţuri, evitând controversele conceptuale; 3. apar oarecum ecclectice deoarece împrumută concepte din diverse teorii anterioare, uneori contradictorii. Ca exemple de asemenea teorii sunt menţionate modelele construite de: 1. Miller, Logan, Amsel, Mowrer, Rescola şi Wagner (în care se regăsesc ideile lui Hull-Spence); 2. Miller, Galanter şi Pribram (după cognitivsmul lui Tolman); 3. Bindra (cu influenţe eterogene din marile teorii de început ale învăţării); 4.abordarea ethologică.

Anumiţi exegeţi grupează teoriile învăţării în funcţie de premisele filosofice şi de concepţia despre natura omului pe baza cărora s-au elaborat. Astfel, se identifică:

- Teorii asociaţioniste ale învăţării;
- Teorii cognitive ale învăţării (Perkins, 1969, p. 343).

Teoriile asociaţioniste ale învăţării, pleacă de la ipoteza că învăţarea se realizează prin asocierea unui răspuns la un stimul. Cel care învaţă este, din perspectiva lor, în mod esenţial pasiv, comportamentul fiindu-i controlat de forţe externe. Asociaţioniştii

încearcă să descopere sau să definească principiile sau legile în baza cărora stimulul sau situaţia ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns studiind doar acele evenimente ale învăţării care pot fi observate direct şi măsurate. În acest fel ajung la o abordare atomară şi mecanicistă a procesului învăţării. Sunt luate în studiu trei seturi de variabile (Stimul, Răspuns, Organism) şi în funcţie de importanţa acordată fiecăreia dintre ele şi de maniera în care abordează şi descriu variabila pe care pun accentul, teoriile elaborate se clasifică în două mari grupe:

1. Teoriile asocierii prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) care susţin că legătura S-R se formează atunci când stimulul condiţional şi stimulul necondiţional sunt contigue (apropiate temporal unul de altul) aşa cum au demonstrat cercetările lui Pavlov, Watson sau Guthrie.

2. Teoriile învăţării prin întărire (*Learning by Reinforcement*) care afirmă că legătura stimul-răspuns se formează nu pe baza proximităţii lor temporale (contiguităţii) ci pe baza consecinţelor conexiunii (succes şi recompensă) aşa cum reiese din cercetările lui Thorndike, Hull sau Skinner.

Teoriile cognitive vin cu viziune holistă (globalistă, molară) asupra învăţării plecând de la premisa că toate comportamentele sunt orientate spre scop (*purposive*). Din perspectiva lor învăţarea este activă, scopurile, motivele, percepţiile şi cunoştinţele celui care învaţă fiind influenţate de (şi influenţând la rândul lor) interacţiunea acestuia cu mediul.

Teoreticienii câmpului (gestaltiştii, Lewin, Tolman, Combs şi Rogers) sunt mai flexibili prin relativismul lor şi pun accentul pe calitatea învăţării nu pe cantitatea răspunsurilor.

După un alt criteriu de clasificare a aceloraşi teorii (aspectul implicat cu predilecţie în învăţare) se diferenţiază:

- teorii de orientare comportamentalistă;
- teorii cognitive.

Teoriile de orientare comportamentalistă ale învăţării (orientate spre comportament) prezintă observaţii esenţiale asupra legăturilor între exerciţiu şi comportament, asupra transmiterii exerciţiului prin intermediul generalizării, transpoziţiei şi transferului. Ele văd în învăţare modul de acţiune a mecanismelor proprii adaptării biologice, care operează, în fapt, în afara controlului conştiinţei. Repetarea experienţei, exerciţiul şi întărirea sunt condiţii prealabile, necesare oricărei învăţări, la care se adaugă apoi variabilele care intervin între stimuli şi tendinţa subiectului de a reacţiona (nivelul pulsional, obişnuinţele, anticipările etc.). (E. Thorndike, B. F. Skinner, E. Guthrie, Clark J. Hull).

Teoriile cognitive ale învăţării pun problema dacă şi în ce măsură, întărirea influenţează înţelegerea, intuiţia. Se preocupă mai ales de implicarea proceselor simbolico-lingvistice în achiziţia şi transformarea experienţei. Se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora şi pe rolul lor de mediatori ai învăţării (Tolman). Implicarea procesului cognitiv în învăţare (nu doar a stimulului, reacţiei şi întăririi) este studiată de structuralism, funcţionalism şi gestaltism.

Pentru a completa tabloul elaborărilor teoretice asupra învăţării trebuie menţionate şi teoriile neurofiziologice, teoriile învăţării sociale şi teoriile umaniste (bazate pe Self).

Teoriile neurofiziologice ale învăţării caută indicii cu privire la organizarea comportamentului în relaţiile dintre diferitele componente ale ţesutului nervos (teoria lui Hebb a grupărilor celulare) sau în modificările intracelulare şi de permeabilitate sinaptică). Diferite cercetări au evidenţiat rolul neurohormonilor (ACTH) sau neuropeptidelor şi al metabolismului intracelulare al ARN. Alte cercetări au evidenţiat rolul în învăţare a unor structuri cerebrale ca sistemul activator, sistemul limbic, hipocampul.

Teoriile învăţării sociale îşi propun depăşirea limitelor teoriilor behavioriste şi a teoriilor cognitive, accentuând natura socială a

învăţării. Reflexiile teoretice se bazează pe studii asupra modului în care învaţă copiii comportamente sociale de genul agresivităţii sau cooperării.

Explicaţiile învăţării bazate pe teoria Self-conceptului (Arthur W.Combs şi Carl R.Rogers) se bazează pe studii privind relaţiile dintre imaginea de sine (self-concept) şi achiziţiile şcolare. Învăţarea este tratată ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forţe externe individului (al unor stimuli externi). Aceste explicaţii afirmă că se învaţă doar lucrurile importante, care au o anumită semnificaţie pentru propriul comportament. Imaginea de sine a individului influenţează atât abilitatea lui de a învăţa cât şi ce anume vrea să înveţe.

Aşa cum se poate sesiza, cercetarea învăţării umane a avut ca punct de pornire abordarea ei atomară şi mecanicistă, a evoluat spre o abordare holistă şi flexibilă şi continuă să evolueze spre o abordare sintetic – integrativă, spre o teorie completă care să explice în întregime procesul învăţării. Cantitatea impresionantă de informaţii cu privire la învăţare acumulată în multitudinea studii întreprinse ar putea constitui baza elaborării unei teorii de genul celei pe care D. Child o numeşte, în 1997, „teorie comprehensivă" a învăţării. D. Child identifică o serie de probleme la care ar trebui să răspundă o asemenea teorie şi anume:

1. cum se pot determina limitele capacităţii de învăţare a individului şi cum poate fi aceasta influenţată;
2. care este influenţa înnăscutului, vârstei, inteligenţei, nivelului de maturizare, mediului, aptitudinilor, personalităţii asupra capacităţii de învăţare;
3. cum sunt asimilate strategiile şi deprinderile cognitive şi cum afectează ele experienţa viitoare a individului;
4. cum poate fi explicată învăţarea simbolică la om;
5. care este diferenţa dintre învăţarea la animal şi învăţarea la om;

6. cum poate fi încorporată baza fiziologică şi etiologică a individului în managementul învăţării;
7. care sunt condiţiile care favorizează sau inhibă, în timp, achiziţiile;
8. care este locul impulsului, recompenselor şi sancţiunilor în programele de învăţare;
9. cum sunt transferate într-o activitate nouă deprinderi învăţate într-o altă activitate;
10. care sunt condiţiile reamintirii şi uitării în învăţare;
11. ce loc ocupă înţelegerea în diferite forme şi niveluri ale învăţării. (Child, 1997, pp.113-114).

O ***teorie comprehensivă a învăţării*** poate răspunde nevoii actuale de schimbare în abordarea învăţării astfel încât „instituţiile sociale şi politice să poată organiza învăţarea în raport cu marile provocări ale timpului nostru: transformarea modului în care oamenii gândesc, acţionează şi îşi asumă responsabilităţi pentru viitor". (S. Ranson et al., 1996, p. 11).

Evoluţia cunoaşterii ştiinţifice a învăţării în sensul celei menţionate deja (de la abordarea atomară şi mecanicistă spre abordarea holistă şi sintetic – integrativă) este şi mai evidentă în cadrul explicaţiilor psihologice, a ***modelelor explicative ale învăţării*** construite (uneori în cadrul sau pe baza principalelor asumpţii ale marilor teorii psihologice, alteori paralel cu acestea) de-a lungul timpului.

Literatura de specialitate focalizată pe un aspect important al ariei problematice a învăţării şi anume aplicabilitatea rezultatelor cercetării ştiinţifice în practică, se referă mai frecvent la *modelele învăţării şi instruirii* decât la marile teorii, devenite clasice, ale învăţării.

Modelele învăţării şi instruirii încercă să examineze toate elementele care contribuie la învăţare şi să le sistematizeze astfel încât să poată fi aplicate cât mai uşor în explicarea situaţiilor de

învăţare. Modelele învăţării se focalizează mai mult decât teoriile învăţării, pe ceea ce face cel care învaţă şi se diferenţiază de modelele instruirii care se focalizează pe ceea ce face instructorul pentru a ajuta elevul să înveţe. Noi ne propunem o incursiune în ceea ce studiul ştiinţific al învăţării a oferit ca informaţii în legătură cu ceea ce se întâmplă la nivelul celui care învaţă.

1.1. Abordarea tradiţională a învăţării – reacţie la stimul şi dirijare externă

Aşa cum s-a văzut din sumarul inventar al celor mai cunoscute teorii ale învăţării, una dintre cele mai timpurii şi larg acceptate explicaţii ale învăţării este cea a realizării de asociaţii între stimul şi răspuns sau între stimuli şi apoi între aceştia şi răspuns.

În explicarea învăţării ca „asociere stimul-răspuns" se diferenţiază două direcţii: condiţionarea prin contiguitate (*Contiguity Theories of Conditioning*) şi condiţionarea prin întărire (*Learning by Reinforcement*). *Teoriile condiţionării prin contiguitate* explică asocierea stimul-răspuns produsă de contiguitatea (apropierea temporală) a celor două categorii de stimuli (condiţional şi necondiţional) la care se răspunde în acelaşi fel. *Teoriile condiţionării prin întărire* explică asocierea stimul – răspuns prin consecinţele conexiunii celor două categorii de stimuli.

Modelele care prezintă învăţarea ca asociere Stimul - Răspuns, explică în două maniere distincte *cum* se realizează această asociere:

1. legătura S-R se formează atunci când stimulul vechi şi cel nou sunt contigue (apropiate temporal unul de altul).

2. conexiunea stimul-răspuns se formează nu pe baza proximităţii (contiguităţii) ci pe baza consecinţelor conexiunii (succes sau eşec) prin întărire (*reinforcement*).

Asocierea S-R prin contiguitate (condiţionarea clasică) a fost relevată de studiile lui Ivan Pavlov, J.B.Watson şi E.R.Guthrie

Condiţionarea clasică (pavloviană) poate fi considerată unul dintre primele modele ale învăţării (a uneia dintre cele mai simple

forme ale învăţării): asocierea stimulului condiţional cu cel necondiţional şi schimbarea de comportament care constă în răspunsul reflex (reflexul fiind una dintre cele mai simple forme de comportament) la stimulul condiţional, caz în care răspunsul devine condiţionat.

Ivan Pavlov (1849-1936, U.R.S.S) a demonstrat prin celebrele sale experienţe (câinele care *învaţă* să răspundă prin reflexul salivar la sonerie nu doar la hrană) că un stimul originar neutru (soneria) în raport cu reflexul (salivaţia) câştigă calitatea de semnal când este asociat în mod repetat cu un stimul (hrana) declanşator iniţial al reflexului (salivaţia). Asocierea repetată a celor doi stimuli (hrana şi soneria) provoacă o consolidare (întărire) a conexiunii Răspuns (salivaţia) – Stimul (soneria).

Tot pe condiţionare îşi fundamentează explicaţiile date învăţării şi J.B. Watson şi E.R. Guthrie.

Edwin R. Guthrie (1886-1959) prezintă învăţarea ca un rezultat al efectului primei experienţe cu stimulul. În această primă experienţă se suprimă pur şi simplu mişcările superflue în raport cu stimulul – ţintă. Învăţarea se realizează pe principiul tot sau nimic. E.R. Guthrie consideră că asociaţia S-R se produce datorită structurii stimulilor. Se învaţă numai ceea ce se face efectiv, fără implicarea intenţionalităţii, impulsurilor, recompenselor şi fără repetiţii. Învăţarea se produce în momentul unei singure asociaţii dar poate fi consolidată prin repetiţii iar repetiţiile (antrenamentul) trebuie făcut în situaţia specifică în care este aşteptat răspunsul. Repetiţiile trebuie efectuate în toate situaţiile în care individul urmează să acţioneze cu noul răspuns. Situaţia dictează şi eficienţa recompensei sau sancţiunii: „Şederea pe coji de nucă nu descurajează învăţarea. Ea încurajează învăţarea, ca o alternativă la acea şedere." (Guthrie, apud Kidd, 1981, p.191)

John B.Watson (1878-1958), considera că toate procesele de învăţare sunt similare condiţionării clasice bazându-se pe

experimente de asociere a stărilor emotive cu stimuli anteriori neutri. El a neglijat aplicarea acestei metode în deprinderea unor activităţi motorii şi voluntare sau în rezolvarea unor probleme. Într-un studiu privind emoţiile umane (1920) prezintă învăţarea prin asociere a unei emoţii fundamentale: teama. Subiectul lui, micuţul Albert, învaţă prin condiţionare, să se teamă de un şobolan alb şi apoi de alte obiecte care îi seamănă (iepuraş, haină de blană albă, barba albă). Condiţionarea s-a produs prin asocierea vederii cobaiului (faţă de care înainte de experiment nu manifesta nici o emoţie dezagrebilă) cu un zgomot puternic care îi provoca teamă (Watson, 1920).

Aşa cum se vede, componentele modelului condiţionării clasice sunt:

1. răspunsul necondiţionat adică un răspuns deja fixat la un anumit stimul (salivaţia la hrană; teama la sunetul dezagreabil)

2. relaţia necondiţionată (între stimulul necondiţionat şi răspunsul necondiţionat)

3. stimulul condiţional – un nou stimul la care răspunsul nu este fixat (sunetul diapazonului, cobaiul)

4. relaţie condiţională – o relaţie stimul-răspuns creată prin asocierea stimulului nou cu răspunsul vechi (sunetul şi salivaţia sau cobaiul şi teama)

Asocierea stimul-răspuns a fost explicată pe baza unor fenomene ca iradierea, concentrarea şi inducţia reciprocă a excitaţiei şi inhibiţiei nervoase, realizarea lanţului de reflexe etc. Teoria condiţionării clasice aduce în discuţie fenomene ca întărirea, stingerea, restabilirea spontană a unei asociaţii stimul – răspuns, generalizarea aceluiaşi răspuns la mai mulţi stimuli (Răspunsul condiţionat învăţat la un stimul de ton jos se produce şi la un stimul de ton înalt) şi diferenţierea stimulilor prin răspunsuri diferite la stimuli asemănători (Hilgard, 1974).

Factorii care determină eficienţa condiţionării clasice sunt: sincronizarea, coordonarea în timp a celor doi stimuli (necondiţional şi condiţional).

Condiţionarea clasică este o omniprezentă formă de influenţă în lumea noastră, este naturală, simplă, uşor de realizat şi o regăsim într-un mare număr de fenomene: aversiunile gustative, fobiile, fetişurile sexuale, toleranţa la droguri, condiţionarea semantică. Cea mai puternică aplicaţie a ei implică emotivitatea (emoţiile umane fiind uşor şi rapid condiţionabile, mai ales cele puternice şi negative).

Ca formă de influenţă, este aplicată în dresajul animalelor şi în tratarea unor probleme comportamentale umane (în terapia aversivă pentru alcoolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor).

Principalele reproşuri care s-au adus modelului condiţionării clasice au fost acelea că nu poate să explice întregul proces al învăţării şi că este model prea puţin flexibil. Unii autori însă apreciază că el nu sunt atât de simplu. Leontiev atrage atenţia asupra faptului că legătura condiţionată *care este fenomen fiziologic dar şi psihologic* nu este pur şi simplu asociaţie şi că teoria lui Pavlov nu pleacă de la presupunerea unei legături directe (nemijlocite) dintre stimul şi reacţie ci afirmă importanţa *întăririi* reacţiei, prin repetata combinare a unui stimul necondiţionat, cu un stimul originar neutru ajungându-se la situaţia ca acesta să-şi piardă caracterul neutral şi să evoce reacţia corespunzătoare stimulului necondiţionat (Leontiev, 1964).

***Asocierea S-R prin întărire** (reinforcement)* este cea de-a doua direcţie conturată în explicarea învăţării pe baza mecanismelor asociaţiei. Condiţionarea instrumentală (Miller şi Konorski în 1928, Hilgard şi Marquis în 1940) sau operantă (Skinner în 1935) aduce în discuţie recompensa ca factor ca întăreşte sau slăbeşte stabilirea asocierii S-R. Ca şi model al învăţării, modelul *condiţionării operante* a fost elaborat, aproape în acelaşi timp cu modelul lui Pavlov, de către Thorndike şi a fost dezvoltat de B.F. Skinner. În timp ce condiţionarea clasică implică reflexele înnăscute, condiţionarea operantă implică un comportament voluntar.

În ambele tipuri de condiționare se produce generalizarea stimulilor – un fapt extrem de important care permite aplicarea comportamentului învățat în diferite contexte. În timp ce în condiționarea clasică avem schema S – R, în condiționarea operantă avem schema S - R – S.

Condiționarea operantă constă în modificarea comportamentului datorită consecințelor acelui comportament. Când un răspuns este urmat de consecințe plăcute, probabilitatea repetării comportamentului în circumstanțe asemănătoare crește. Când un răspuns este urmat de consecințe neplăcute, probabilitatea repetării comportamentului scade. Răspunsul care este urmat de o reducere a unor trebuințe tinde să se repete iar cel care nu este urmat de această reducere a trebuinței tinde să dispară.

Edward Thorndike (1874-1949, SUA) cercetând procesul asociativ la animale (*Inteligența animalelor. Studiu experimental al procesului asociativ la animale*, 1898) observă că reacțiile produse de un stimul (de caracteristicile situației) sunt conservate și repetate doar dacă sunt asociate cu o stare agreabilă, fenomen numit *întărire*. Pisicile utilizate de Thorndike în cercetări, deschid ușa cuștii în care sunt închise, prin lovirea întâmplătoare a lanțului care o blochează. După un număr variabil de asemenea *soluții* găsite întâmplător la *problema* evadării lor din cușcă, ele fac legătura între lovirea lanțului și deschiderea ușii care permite evadarea (*efectul agreabil*). Când recurg la ea ca să evadeze, comportamentul este considerat învățat. Această condiție a asocierii S-R a fost formalizată de Thorndike în legea efectului: efectul plăcut (evadarea) a *întărit* comportamentul învățat (lovirea lanțului care deschide ușa).

Recompensa (efectul plăcut al unui răspuns) acționează și asupra conexiunilor aflate în vecinătatea răspunsului recompensat. Ea este mult mai eficientă decât sancțiunea.

Conform lui Thorndike învățarea la om este în esență acțiunea legilor stării de pregătire, exercițiului și efectului, „Ea este mai

întâi de toate un mecanism asociativ, tinzând să evite ceea ce deranjează procesele vitale ale neuronilor." (Thorndike, apud Hilgard, 1974, p. 22)

Deși i s-a reproșat înțelegerea oarecum simplistă a conexiunii, credibilitatea (conferită de metodele experimentale utilizate, de rigoarea matematică a demonstrațiilor sale, ca și de fundamentarea lui pe fiziologie) a făcut ca modelul explicativ al lui E.L. Thorndike să fie preluat ca psihologie *oficială a învățării* de multe sisteme de învățământ tradițional. (Thorndike, 1983). Thorndike, prin studiile sale, a oferit bazele construcției teoriei lui B.F. Skinner cu privire la condiționarea operantă.

Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) studiind comportamentul numit de el operant (la cobai) ajunge la concluzia că asocierea între un anumit stimul și un răspuns spontan la acel stimul se realizează numai dacă răspunsul este întărit consecutiv executării lui (*condiționarea operantă*). Cobaiul flămând din așa numita „cutie a lui Skinner" primește mâncare atunci când lovește accidental o trapă. El învață (asociază) comportamentul de lovire a trapei prin *întărire pozitivă* (primirea hranei) dacă întărirea vine imediat după lovirea trapei (o jumătate de secundă). Numărul și stabilitatea comportamentelor însușite prin acest mecanism depind de regimul întăririlor întâmplătoare sau dirijate, accidentale sau intenționate (voluntare) care s-au aplicat consecutiv manifestării unui comportament ca răspuns la un stimul.

Skinner diferențiază între *comportamentul de răspuns* și *comportamentul operant* și între răspunsuri *provocate* și răspunsuri *emise*. Reacțiile de răspuns sunt provocate de stimuli cunoscuți (constricția pupilei la lumină) în timp ce reacțiile operante nu apar corelate neapărat cu anumiți stimuli recunoscuți. Ele pot realiza o legătură cu o stimulare anterioară, stimulul actual fiind doar ocazia manifestării lor, nu cel care le-a produs. În condiționarea operantă răspunsul condiționat este necesar dar întărirea lui este întâm-

plătoare față de răspuns. Se consideră că majoritatea comportamentelor umane sunt operante, nu provocate. Skinner utilizează conceptul de „comportament operant" în sensul de formă a comportamentului determinată de consecințele lui (Skinner, 1971) și își concentrează eforturile investigative asupra identificării acelor evenimente care acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă. Conform lui Skinner comportamentul este un lanț cauzal cu trei verigi: 1. Un eveniment din mediu (*stimul*) acționează asupra individului (profesorul care pune o întrebare în clasă); 2.diferite condiții interne determină individul să răspundă în prezența stimulului (*răspunsul*) (elevul răspunde corect sau incorect); 3. Producerea unuia dintre 3 posibile evenimente: întărirea răspunsului, sancționarea sau ignorarea lui (stingerea – *extinction*). Este definit ca *întăritor* acel stimul care crește probabilitatea unui răspuns. Sunt descrise două grupe de întăritori: *întăritor pozitiv* (stimul care introdus în situație crește probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. hrana, apa) și *întăritor negativ* (stimul care îndepărtat din situație crește probabilitatea apariției unui răspuns operant, ca de ex. zgomotele, căldura) (Hilgard, 1974).

Skinner diferențiază între întărire (*reinforcement*) și recompensă (*reward*). Prin întărire (*reinforcement*) Skinner definește creșterea frecvenței răspunsului atunci când acesta este urmat imediat de efecte plăcute sau când acesta este urmat imediat de stoparea unor efecte neplăcute în timp ce recompensa (*reward*) este ceea ce *primește* persoana pentru ca ea să se simtă bine ca urmare a răspunsului dat. Întărirea (*reinforcement*) poate fi pozitivă (rata răspunsului este crescută de efectele plăcute ale acestuia, de ceea ce „câștigă" individul manifestând respectivul răspuns) sau negativă (rata răspunsului este crescută de ceea ce se stopează, de ceea ce „evită" individul dacă manifestă comportamentul dorit) (Hilgard, Bower, 1974). Premierea (lauda sau o prăjitură preferată)

unui comportament așteptat (pregătirea, din proprie inițiativă a temelor pentru a doua zi) crește probabilitatea producerii respectivului comportament. Stoparea cicălirii cu privire la pregătirea temelor pentru a doua zi, la fel, crește probabilitatea producerii comportamentului dorit (pregătirea temelor din proprie inițiativă) pentru că se dorește evitarea evenimentului neplăcut (cicălirea). Stoparea/eliminarea unui eveniment neplăcut, producând plăcere, devine recompensă și crește probabilitatea manifestării comportamentului dorit.

Întărirea pozitivă (recompensa) combinată cu *întărirea negativă* (retragerea recompensei) sunt mai eficiente decât pedeapsa deoarece pedeapsa poate fi asociată cu cel care o aplică și nu cu comportamentul indezirabil. De asemenea pedeapsa *accentuează* comportamentul indezirabil fără să-l contrapună unui comportament dezirabil sau chiar poate fi interpretată ca o recompensă (elevul exmatriculat ca pedeapsă își trăiește libertatea ca recompensă). Prin aceste explicații condiționarea operantă oferă un model mai flexibil al învățării.

Întărirea comportamentului operant nu se realizează cu regularitate și uniform (pescarul nu prinde pește la fiecare aruncare a undiței dar nu renunță la aruncarea repetată a undiței pentru că un răspuns nu a fost întărit). Consecințele comportamentului pot apare continuu sau cu intermitență. Întărirea continuă constă în apariția consecințelor comportamentului de câte ori acesta se produce. Întărirea intermitentă constă în apariția consecințelor comportamentului doar în anumite circumstanțe după ce acesta s-a produs.

În condiționarea operantă se utilizează patru mari tehnici. Ele rezultă din combinarea celor două mari obiective ale condiționării (creșterea sau scăderea probabilității ca răspunsul specific să se producă în viitor) cu tipurile de stimuli utilizați (pozitivi/plăcuți

sau negativi/aversivi) şi cu acţiunile produse (adăugarea sau îndepărtarea stimulului)

Astfel consecinţele comportamentului pot apare la un anumit interval de timp după ce acesta s-a produs sau după un anumit număr de răspunsuri corecte emise, la acelaşi interval de timp sau după acelaşi număr de răspunsuri corecte, la intervale de timp diferite sau după un număr variabil de răspunsuri corecte emise diferenţiindu-se patru modalităţi de întărire:

1. întărirea la interval fix;
2. întărirea la interval variabil;
3. întărirea prin raţie fixă;
4. întărirea prin raţie variabilă.

Cercetările lui Skinner asupra comportamentului porumbeilor şi şobolanilor într-un mediu controlat în vederea întăririi sau stingerii unor răspunsuri, au constituit modele pentru multe cercetări cu privire la modificările de comportament (în mediul muncii şi social). Ele şi-au propus să identifice acele elemente sau evenimente care acţionează ca întăritori ai răspunsului condiţionat pentru ca acesta să nu se stingă. Unul dintre stimulii utilizaţi ca întăritor (*reinforcer*) în cercetările asupra oamenilor a fost banul. Comportamentul care duce la obţinerea banilor tinde să fie repetat dar nu pentru că banii determină comportamentele care îi procură ci pentru că banii pot fi utilizaţi în procurarea unor lucruri plăcute sau în evitarea unor lucruri neplăcute.

Deşi rămâne în cadrele conceptual teoretice ale asociaţionismului, lui Skinner i se recunoaşte meritul de a fi delimitat drept condiţii esenţiale ale învăţării *„activitatea intensivă, motivaţia pozitivă şi întărirea regulată, nemijlocită* a modurilor de comportament corecte" (Löwe, 1978, p. 60)

Cele mai cunoscute aplicaţii ale principiilor condiţionării operante sunt cele specifice situaţiilor sociale ca educarea copiilor sau terapiile bazate pe modificări comportamentale

Observăm că din perspectiva modelului asociaţionist (conexionist) al proceselor învăţării există trei categorii de variabile: 1. situaţia în care se produc schimbările de comportament, adică stimulul; 2. procesele interne interpuse între stimul şi răspuns (organismul) şi 3. răspunsul (manifest sau nemanifest) al organismului. Aşa cum s-a remarcat, „Orice învăţare înseamnă pentru teoria stimul – răspuns (S-R), o adăugire de învăţare (*hinzulernen*) a unor noi semnale (aşa-numitele semnale condiţionate) şi a unor noi reacţii (aşa-numitele reacţii condiţionate). Învăţarea prin adăugire se desfăşoară după legi ale învăţării care se deosebesc foarte mult în diferitele variante ale acestei teorii" (Lowe, 1978, p.50).

Clark J. Hull (1884-1952) pune accentul pe variabilele care intervin între stimuli şi tendinţa subiectului de a reacţiona: nivelul pulsional, obişnuinţele, anticipările etc. Studiind reflexele condiţionate el extrage noi argumente pentru condiţionarea prin întărire. În contextul unor experimente efectuate pe şobolani închişi într-o cutie cu pedală, Hull studiază efectul recompensei întârziate asupra stabilităţii asocierii stimul răspuns. Prin ingenioase experimente asupra comportamentului în labirint sau în câmp liber, asupra învăţării mecanice sau prin încercare şi eroare, Hull pune în evidenţă mecanisme intermediare în învăţare cum sunt *gradientul de întărire* sau al scopului şi *ierarhia deprinderilor*. În experimentele privind depăşirea unor bariere pentru atingerea unui scop, el a pus în evidenţă faptul că pe măsura apropierii de obiectiv creşte puterea de evocare a răspunsului. Atunci când s-au oferit mai multe căi de soluţionare a problemelor, s-a evidenţiat faptul că alternativele existente se constituie (printr-un mecanism de integrare) într-o *familie de deprinderi* în care deprinderile sunt dispuse preferenţial. Atunci când soluţiile preferate sunt blocate, se aleg altele dintre alternativele dispuse ierarhic. Dacă un element al familiei ierarhizate a deprinderilor este întărit de o situaţie nouă,

toate celelalte elemente vor putea fi evocate ca alternative de răspuns în noua situație. Aceasta ar explica abilitățile de a răspunde potrivit în situații noi, intuiția și raționamentul. (Hilgard, 1974).

Așa cum se vede, în încercarea de a descoperi și defini principiile sau legile în baza cărora stimulul (sau situația) ajung să fie asociate cu un aspect al comportamentului numit răspuns, asociaționismul descrie învățarea atomist, mecanicist și reducționist. Spre deosebire de asociaționism, teoriile câmpului vin cu viziune holistică asupra învățării (teoria gestaltului, Lewin, Tolman).

Edward Tolman (1886-1959) se centrează pe reprezentările cognitive, pe organizarea formală a acestora și pe rolul lor de mediatori ai învățării.

Tolman (1932, 1949) construiește o variantă a teoriei behavioriste în care central devine comportamentul intențional (*purposive behavior*). „Potrivit acestei teorii, omul învață ceea ce așteaptă iar aceste „așteptări", „anticipații", sunt fenomenele centrale în procesul învățării.(...) În confruntarea *prin acțiune* cu mediul său, organismul cucerește experiențe (ca expectații – anticipații ale unor consecințe ale comportamentului său), după care el se va lăsa condus, în acțiunile viitoare, în situații similare" (Löwe, 1978, p.60)

Conform lui Tolman, învățarea nu se produce la întâmplare ci în baza unei selecții a mijloacelor sau instrumentelor necesare atingerii unui scop. Comportamentul fiind dirijat de obiective (atingerea sau evitarea a ceva), nu stimulii determină alegerea și fixarea (prin repetare sau recompensă) anumitor răspunsuri ci scopul răspunsului la stimul. Tolman vorbește de principiul efortului minim conform căruia mijloacele care permit atingerea scopului sunt alese astfel încât acesta să fie atins cât mai ușor și rapid. Învățarea intențională a devenit subiect predilect de studiu pentru teoreticienii motivației și ai abordărilor umaniste ale învățării. (apud Huit, 2004).

Considerarea comportamentului ca fiind intențional și ca uzând de mediul ambiant pentru atingerea scopului aduce în discuție baza fiziologică și fizică a comportamentului, bază definită de variabilele mediului ambiant și de variabilele diferențiale individuale. Între acestea se interpune o a treia categorie de variabile, cele intermediare. În categoria variabilelor mediului, E. Tolman include: 1. caracteristicile stimulilor, 2. reacțiile motrice necesare, 3. adecvarea obiectului – scop, 4. programul de antrenament și 5. cumularea experienței anterioare în care o anumită situație a condus printr-un anumit comportament la o altă situație. Ca variabile ale diferențelor individuale Tolman menționează: ereditatea, vârsta, educația anterioară și condiția endocrină specială (Tolman, 1918).

Învățarea intențională a devenit subiect predilect de studiu pentru teoreticienii motivației și ai abordărilor umaniste ale învățării.

Teoria gestaltului propune un model explicativ al învățării bazat pe structurile de învățare. Gestaltiștii (Max Wertheimer, Wolfgang Kohler și Kurt Kofka) formulând legile organizării, pe care le aplică atât percepției cât și învățării, aduc în discuție problema restructurării câmpului prezent, restructurare presupusă de învățarea prin insight. *Învățarea cognitivă* (al treilea mare model uzual al învățării – construit de gestaltiști) înlocuiește procesul încercării și erorii cu înțelegerea subită a interrelațiilor unei probleme. Acest proces numit insight este seamănă mai mult cu punerea unei piese într-un puzzle decât cu răspunsul la un stimul. Tolman a evidențiat faptul că un cobai deși nerecompensat a învățat planul unui labirint anticipând faptul că mai târziu va găsi mâncarea. Tolman a numit acest fapt învățare latentă bazată pe dezvoltarea unei hărți cognitive a labirintului hartă care s-a reactualizat imediat atunci când a fost oferită și o recompensă.

Wolfgang Kohler (1887-1967) (*Inteligența maimuțelor*) a impus conceptul de învățare intuitivă (*insightfull learning*) ca

alternativă la învăţarea prin încercare şi eroare. *Insight*-ul presupune un efort deliberat de percepere, o sesizare anticipată sau retrospectivă a ceva (Köhler, 1925). Teoreticienii gestaltişti nu au insistat pe mecanismul producerii insightului (intuiţiei) dar au evidenţiat că învăţarea nu se produce în mod mecanic (mai ales *Max Wertheimer* care a studiat diferenţele dintre învăţarea bazată pe gândirea reproductivă şi cea bazată pe gândirea productivă).

Teoria gestaltistă acceptă rolul experienţei anterioare în învăţare, experienţă care, engramată fiind în memorie, poate fi reactivată de procesele prezente. Sistemul de urme mnezice ale experienţei anterioare este un sistem organizat de legile gestaltului şi se transformă în conformitate cu legea pregnanţei. Schimbările acestui sistem contrazic teoria simplelor conexiuni care slăbesc în timp sau sunt estompate de o nouă învăţare.

Experimentul reprezentativ pentru cercetările gestaltiste (la fel de popular ca şi experimentul lui Pavlov) este cel care a utilizat ca „subiecţi" maimuţe antropoide închise (flămânde) într-o cuşcă, în afara cuştii fiind plasat un ciorchine de banane. În cuşcă mai sunt aşezate un băţ lung şi o ladă. Maimuţa sare şi încearcă să ia banana de mai multe ori. Următorul pas este încercarea de a lua banana folosind băţul. După mai multe eşecuri se pare că brusc, maimuţele recurg la soluţia adecvată: iau băţul, se urcă pe ladă, sar mişcând băţul şi reuşesc să „rezolve problema" (*să ia banana*). Din acel moment (în care se pare că a înţeles structura acţiunii) maimuţa poate repeta modelul şi chiar îl poate perfecţiona (în alte variante ale experimentului, maimuţele suprapun două – trei lăzi şi asamblează mai multe beţe). În aceste situaţii de învăţare soluţia apare brusc (*insight*), poate fi repetată şi nu este un răspuns direct la stimuli izolaţi (apud Huitt, 2004).

Gestaltiştii pun accent pe *înţelegerea* legăturilor între stimuli, nu pe răspunsul la aceştia. Înţelegerea legăturilor poate fi afectată de factori ca: insuficienţa motivaţiei (maimuţa nu *doreşte* suficient

banana), distribuirea elementelor situaţiei pe o arie prea largă pentru a fi percepute (băţul este în afara câmpului vizual), insuficienţa experienţei organismului pentru însuşirea deprinderilor necesare, blocarea noilor obiceiuri de către cele vechi (maimuţa nu foloseşte o altă ladă atunci când pe cea cunoscută este aşezată o altă maimuţă). (Woodworth, Marquis, 1965, p.507).

Modelul gestaltist al învăţării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii: învăţarea începe cu prezentarea situaţiei structurate, global, pentru a se înţelege semnificaţia ansamblului iar ulterior urmează antrenamentul, exersarea aspectelor specifice sarcinii. În aceste contexte, învăţarea este la început mai lentă şi pe parcurs devine mai rapidă. De asemenea acest model a stat la baza terapiei gestaltiste dezvoltate pe la mijlocul secolului trecut (F. Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menţionează ca aplicaţii provenite de la terapeuţii învăţării: grupurile T, educarea sensibilităţii, analiza elaborării deciziilor care se practică în educaţia adultului şi în instruirea conducerii.

Încă din ultimele decenii ale secolului trecut, s-a constatat, conform observaţiei lui Hilgard, că între cele două grupe mari de teorii ale învăţării (asociaţionistă şi holistă) sunt diferenţe în ce priveşte: 1.poziţia faţă de intermedierea învăţării (mecanismele periferice/reacţiile vs. intermediarii centrali/ideaţionali); 2. poziţia faţă de ce se învaţă (deprinderi vs. structuri cognitive); 3. poziţia faţă de modul în care se soluţionează o problemă nouă (încercare şi eroare vs. insight) (Hilgard, în: Hilgard şi Bower, 1974, pp.14-16).

Lucrarea publicată de Ernest R.Hilgard şi Gordon H. Bower în 1966 delimitează ca *probleme tipice ale învăţării* conturate de primele teorii ştiinţifice ale învăţării minuţios inventariate de cei doi autori: capacitatea de a învăţa, exerciţiul, motivaţia, înţelegerea, transferul şi uitarea.

Capacitatea de a învăța este determinată de numărul legăturilor realizate (în viziunea lui Thordike), de tipul de sistem nervos care susține capacitatea de a forma reflexe condiționate (în viziunea lui Pavlov). Problema diferențelor individuale în ce privește capacitatea de a învăța este abordată de Tolman în legătură cu gradarea sarcinilor de învățare iar de gestaltiști în legătură cu necesitatea diferențierii și restructurării câmpului.

Exercițiul, după Pavlov presupune doar repetarea asocierii stimul condițional-stimul necondițional-răspuns, cu condiția evitării acumulării de inhibiție (care poate fi produsă chiar de repetare). După Skinner, exercițiul creează contextul în care recompensa acționează asupra conexiunilor, după Hull repetiția succesivă produce inhibiția, numărul de întăriri fiind foarte important în achiziția unei deprinderi. Tolman acceptă legea exercițiului (frecvența asocierii semnului cu semnificatul) acesta fixând răspunsul după ce răspunsul a fost învățat. Gestaltiștii acceptă că răspunsurile se fixează prin repetiție, repetițiile consolidând sistemul engramelor.

Motivația este subânțeleasă în legea efectului (Thorndike) care exprimă faptul că răspunsul recompensat este reținut mai bine decât cel nerecompensat deci că o singură repetare urmată de o recompensă poate fi mult mai eficientă în realizarea conexiunii decât simplele repetiții fără „efect". Efectul în schimb, întărește nu doar conexiunea recompensată ci și diferite alte conexiuni (propagarea efectului). La Pavlov motivația este doar presupusă în fenomenul reducerii impulsului prin stimulii condiționați (hrana). Skinner diferențiază între forța operantă a recompensei și a sancțiunii, sancțiunea creând emoția care reduce frecvența răspunsurilor. La Hull, impulsul este baza întăririi primare și secundare. După Tolman recompensele și sancțiunile accentuează achizițiile prin reglarea performanței dar nu influențează achiziția în sine. După gestaltiști, scopurile fiind situații, modifică învățarea

conform principiului bunei forme ceea ce neagă doar caracterul orb al legii efectului nu acțiunea lui. Funcționaliștii nu s-au preocupat în mod special de această problemă deoarece în cercetările lor au predominat sarcinile de învățare mecanică a unor serii verbale.

Înțelegerea este neglijată de Pavlov, iar în viziunea lui Thorndike se obține prin construirea unui corp de legături adecvate. La Hull, prin principiul gradientului de întărire și ierarhia familiei de deprinderi este relevată importanța experienței anterioare în rezolvarea problemelor curente. Tolman, deși nu s-a ocupat în mod special de înțelegere, este adept al învățării ca adaptare conștientă și rațională la exigențele mediului, fenomen în care apar inferențe creatoare. După gestaltiști înțelegerea constă în percepția relațiilor parte-întreg și mijloace-consecințe, insightul fiind considerat tipic sarcinilor bine structurate și nu încercării și erorii.

Transferul, este înțeles de Pavlov ca rezultat al generalizării și la alți stimuli a răspunsului specific unui anumit stimul iar de Thorndike ca funcție de existența unor elemente identice în situația de învățare anterioară și în cea prezentă, identitățile de substanță sau de procedeu din cele două situații de învățare permițând învățarea mai ușoară a noii situații. Skinner vorbește de inducție și nu de generalizare: un răspuns întărit favorizează apariția altor răspunsuri la stimuli care au proprietăți comune cu acesta. Tolman – ca toți cei care au experimentat pe animale – nu s-a preocupat în mod special de transfer. Gestaltiștii utilizează un concept care poate fi legat de transfer: transpoziția care exprimă faptul că modelul de relații dinamice descoperit sau înțeles într-o situație poate fi aplicat și altor situații. Înțelegerea este transpozabilă în multe și diverse situații și limitează aplicarea eronată a unei învățări anterioare.

Uitarea se produce, în concepția asociaționiștilor, prin slăbirea conexiunilor din cauza neutilizării lor (în absența exersărilor). Pavlov vorbește de stingerea reflexelor condiționate sau de inhibiție

dar nu de uitare propriu-zisă. Guthrie consideră că uitarea se datorează noilor reacții care odată învățate le înlocuiesc pe cele vechi. Hull evaluează uitarea doar în raport cu timpul. Tolman nu a abordat-o decât poate sub forma inhibiției retroactive. Gestaltiștii asociază uitarea cu schimbările care au loc în engrame sau cu schimbările dinamice care au loc la evocare, dispariția engramelor datorându-se fie unui câmp haotic, defectuos fie integrării informației în alte engrame. Pentru funcționaliști (Robinson) ea se datorează interferenței proactive și retroactive, slăbirii pasive a asociațiilor datorită neutralizării sau reprimării lor (Hilgard, Bower, 1974).

Capacitatea de a învăța, practica, motivația, înțelegerea, transferul și uitarea sunt teme care rămân în continuare în atenția specialiștilor în managementul învățării academice (împreună cu asertiunile majore ale predecesorilor care le-au impus cercetării și chiar au intuit punctele sensibile ale utilizării lor în practică). În exegeza realizată de lucrarea sa, Hilgard remarcă faptul că „Încă din 1913 Thorndike a acordat mai mută atenție dinamicii învățării decât o sugerează considerarea formală a legilor sale. Din primele legi pe care le-a stabilit rezultă că el a remarcat trei aspecte care au constituit o problemă pentru profesor în folosirea lor la clasă. Acestea erau: 1. facilitate în identificarea legăturilor care urmau să fie formate sau desfăcute; 2. facilitate în identificarea situației care trebuia să satisfacă ori să ducă la insatisfacție; 3. facilitate în a provoca satisfacție ori insatisfacție într-o situație dată" (Hilgard, în: Hilgard, Bower, 1974, pp.26-27).

Trebuie să observăm că, în pofida diferențelor dintre ele, primele abordări ale învățării au în comun faptul că descriu situații în care *cel care învață este dirijat* din exterior, este *determinat* să învețe. În accepțiunea lor, individul *învață* un răspuns (sau o soluție) la un stimul care apare în câmpul lui informațional, independent de intențiile sau scopurile sale generale, și mai ales învață în baza

capacității de a *reacționa* la stimul. Acest lucru transpare și din definiția învățării cu care se operează pe parcursul incursiunii în istoria teoriilor învățării: „Învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naștere ori se transformă, *reacționând la o situație*, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării organismului, a tendințelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului (de exemplu, oboseală, droguri) (Hilgard, în Hilgard și Bower, 1974, p. 8).

În abordările inițiale ale învățării, aceasta apare ca activitate determinată și controlată din exteriorul individului (prin situația sau conținuturile cu care acesta se confruntă). *Cel care învață* este definit mai ales sub aspectul său de ființă *reactivă*, cantitatea și calitatea *reacțiilor* sale la stimuli fiind apreciate ca indici ai cantității și calității învățării. Din această abordare a învățării, ca *„reacție la o situație"*, decurg o serie de probleme, unele formulate explicit, altele doar intuite, altele încă neformulate, probleme asumate de abordările contemporane ale învățării în general și ale învățării academice în special.

Tendința abordărilor tradiționale ale învățării de a promova metode de supradirijare, determinare și standardizare a proceselor învățării a condus la întrebări de genul celei formulate de constructivistul H.Siebert: „Ne putem totuși întreba dacă învățarea poate fi „dirijată" în adevăratul sens al cuvântului. Dirijarea include reglementare conștientă însă numeroase procese de învățare se desfășoară în mod nedirijat, neintenționat, inconștient. Termenul de dirijare provine din sfera tehnologiei, dar cunoștințele și emoțiile nu le putem „conduce" ca pe un autoturism." (Siebert, 2001, p.44). Practica pedagogică și reflecția teoretică, mai accentuat psihologică, au răspuns că nu. Învățarea nu poate fi eminamente dirijată din exterior, chiar și pentru acceptarea dirijării externe fiind necesară autoinițierea ei din interiorul individului. Aceste constatări nu trebuie să conducă la rejectarea în întregime a asertiunilor

abordărilor iniţiale ale învăţării. Unele dintre ele sunt încă actuale, atât în psihologia învăţării cât şi în practica pedagogică, dar progresul în cunoaşterea ştiinţifică a învăţării a permis conştientizarea faptului că rezultatele unor asemenea construcţii teoretice pot fi folosite cu succes de educatori, doar în funcţie de nivelul învăţării pe care îl vizează intervenţia instructiv-educativă (Fontana, 1995, p.143). Utilizate raţional şi realist, pot fi de folos practicianului care însă trebuie să identifice exact forma şi nivelul de învăţare pe care îl vizează atunci când recurge la ipotezele şi soluţiile oferite de fiecare dintre ele.

Unele forme şi niveluri ale învăţării pot fi explicate şi *îndrumate* pe baza aparatului conceptual-teoretic al teoriilor tradiţionale, altele însă au nevoie de un alt cadru conceptual-metodologic (mai ales cele integrate de învăţarea umană complexă ale cărei resurse implică alte modalităţi de *gestionare*). Acest nou cadru conceptual-metodologic este oferit de noile teorii şi modele explicative ale învăţării care la rândul lor au avut o evoluţie sinuoasă, cu contradicţii şi rezolvări încă discutate şi analizate.

1.2. Abordarea contemporană a învăţării – autodeterminare şi autoconstrucţie în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii vieţi

Deşi Skinner (ca şi Tolman de altfel) disting comportamentul reactiv de cel activ „şi se îndepărtează astfel de concepţia originară behavioristă, după care învăţarea, în esenţă, este înţeleasă ca un *comportament reactiv* (o îmbinare de excitaţii – reacţii înnăscute şi dobândite)" (Löwe, 1978, p.57), ei nu ajung la înţelegerea autodeterminării învăţării. Comportamentul „operant" şi comportamentul „intenţional" reprezintă intuiţii cu privire la omul esenţialmente activ care "nu are nevoie să fie mai întâi *excitat* la o

activitate printr-un stimul" (Correll, 1964, apud Löwe, 1978) ci, în baza activismului intrinsec naturii sale, *caută* stimulul. Aceste intuiţii însă, nu ajung la formularea relaţiei dintre învăţare şi nevoia fundamentală a fiinţei umane de autodeterminare şi autoactualizare/autorealizare şi deci nu asigură înţelegerea învăţării ca activitate autoreglată şi autodirijată.

Psihologia cognitivă, afirmată odată cu înfiinţarea de către Bruner şi Miller a „Centrului de Studii Cognitive" (1960) şi cu publicarea studiului lui Neisser „Psihologia cognitivă" (1967), recurge în explicarea învăţării la o serie de asumpţii ale gestaltismului, behaviorismului dizident (Guthrie şi Tolman) şi ale psihologiei genetice piagetiene. *Psihologia cognitivă* apreciază că învăţarea se produce prin diverse procese de interrelaţionare şi transformare a informaţiilor receptate din mediu. Din perspectiva psihologiei cognitive, mintea umană este un sistem de procesare a informaţiei (hardware), cogniţia este programul (software) iar învăţarea achiziţia de cunoştinţe (datele).

J. Bruner (n.1915) a elaborat una dintre cele mai coerente şi consistente descrieri din perspectivă cognitivă a învăţării, deşi el şi-a numit teoria, *teorie a instruirii*, nu teorie a învăţării, din dorinţa de a fi mai mult prescriptiv decât descriptiv. În concepţia lui Bruner, învăţarea implică trei procese cognitive: 1.achiziţia de informaţie; 2.transformarea acestei informaţii în forma potrivită pentru realizarea unei sarcini; 3.testarea, verificarea adecvării acestei transformări. Transformarea se realizează prin codificarea şi clasificarea informaţiilor şi este legată de trei modalităţi de reprezentare a experienţei trecute pentru stocarea ei în memorie şi utilizarea ei la nevoie: activă, iconică şi simbolică. Cele trei modalităţi de reprezentare se achiziţionează treptat, doar adultul fiind capabil să le utilizeze pe toate trei. Modalitatea activă de reprezentare permite să se înveţe a *se face ceva*, nu şi să se reprezinte intern, prin imagini sau cuvinte, ceea ce s-a învăţat. Modalitatea

iconică permite *operarea cu imagini mintale figurale ale lucrurilor* dar nu şi operarea cu cuvintele care le denumesc. Modalitatea simbolică permite *operarea cu reprezentările verbale ale lucrurilor şi evenimentelor*. Prin modelul său, J.Bruner prezintă învăţarea ca pe un proces activ în care sunt inferate şi testate principii şi reguli iar informaţia este transformată diferenţiat în funcţie de modalitatea de utilizare.

Perspectiva constructivistă asupra învăţării care completează perspectiva fundamentată de teoria procesării informaţiei, duce, mai departe decât aceasta, ideea construirii cunoaşterii prin resursele interne ale individului. (apud Hamilton, Ghatala, 1994). Această perspectivă se bazează pe combinaţia dintre un subset al cercetării în cadrul psihologiei cognitive si un subset al cercetării în cadrul psihologiei sociale (Huitt, W., 2003). Constructivismul pune accentul pe abilitatea individului de a rezolva probleme practice din viata de zi cu zi (Roblyer, Edwards si Havriluk, 1997, p. 70). Premiza de bază este aceea ca un individ care învaţă trebuie să construiască „activ" învăţarea şi abilităţile şi că informaţia există în cadrul acestor constructe mai degrabă decât in mediul extern. Procesarea de către individ a stimulilor din mediu şi structurile cognitive rezultante sunt cele care produc comportament adaptativ mai degrabă decât stimulii în sine.

A.E. Woolfolk (1998) face o analiză pertinentă a contribuţiilor constructivismului la înţelegerea şi explicarea învăţării umane complexe. Preluând distincţia făcută de Moshman, în 1992, între trei categorii de constructivism, autoarea subliniază câteva contribuţii specifice ale fiecăreia dintre acestea la restructurarea concepţiilor despre învăţare (A.E. Woolfolk, 1998, p.277). Astfel:

Constructivismul exogen, reprezentat în special de J. Anderson, se focalizează asupra modului în care individul reconstruieşte în interiorul său realitatea externă (de aici termenul de *exo*gen), reconstrucţie care implică realizarea unor reprezentări mentale

exacte (sub forma reţelelor propoziţionale, schemelor cognitive şi a regulilor) a lumii externe. Din perspectiva constructivismului exogen învăţarea constă în *construirea* structurilor mintale care reflectă lucrurile aşa cum sunt ele în realitate, cel care învaţă (elevul) fiind un procesor activ de informaţie, care prin înţelegere şi utilizarea unor de strategii de organizare, de reorganizare şi de reactualizare a acestora, elimină viciile de reprezentare internă a lumii externe.

Constructivismul endogen (fundamentat pe cercetările lui Piaget) nu mai consideră cunoaşterea doar ca o simplă oglindă a lumii externe, ci, în primul rând, o transformare şi o organizare a vechilor structuri cognitive (ceea ce este învăţat deja influenţează gândirea iar gândirea influenţează cunoaşterea). În această perspectivă învăţarea este o *restructurare activă a cunoştinţelor anterioare*, realizată prin procese de conectare a noii informaţii la ceea ce este deja cunoscut. Cel care învaţă este un gânditor activ care explică, interpretează, întreabă, explorează şi descoperă lumea.

În viziunea constructivismului dialectic, cunoaşterea (care se *construieşte* prin interacţiunea factorilor interni şi externi), reflectă lumea externă filtrată prin (şi influenţată de) cultură, limbaj, credinţe şi interacţiuni sociale. Învăţarea este înţeleasă ca o construcţie a cunoştinţelor şi valorilor definite social în (şi prin) diferite interacţiuni în context social, cel care învaţă fiind un gânditor activ şi în acelaşi timp un actor social. Dezvoltarea cognitivă este interiorizare şi utilizare a instrumentelor psihice condiţionate cultural (Vâgotski), rezultat al interacţiunilor dintre oameni (Bandura) sau rezultat al tuturor interacţiunilor din mediul în care evoluează individul (Shunk) (apud Derry, 1996).

Constructivismul social pune accentul pe importanţa culturii şi a contextului în ceea ce priveşte înţelegerea a ceea ce se întâmplă în societate (Derry, 1999; McMahon, 1997). Aceasta perspectiva este îndeaproape asociată cu multe teorii contemporane ale

dezvoltării (Vâgotsky, Bruner) şi cu teoria social cognitivă a lui Bandura (Kim, 2001). Constructivismul social vede învăţarea ca pe un proces social. Ea nu are loc numai în cazul unui singur individ, ea nu este o dezvoltare pasiva a comportamentelor care sunt modelate de forţe externe (Huitt, 2003). Învăţarea semnificativă are loc atunci când indivizii se implică în activităţi sociale. Construcţia sensurilor sociale, prin urmare, implica intersubiectivitatea indivizilor. Sensurile sociale şi cunoaşterea sunt modelate şi evoluează prin negocierea în cadrul grupurilor Orice înţeles personal modelat prin intermediul acestor experienţe este afectat de intersubiectivitatea comunităţii din care fac parte oamenii.

În cadrul contextului social sistemele de simboluri (limbajul, logica, sistemele matematice) afectează în cea mai mare măsură natura şi gradul de extindere a învăţării. Fără interacţiune socială cu alte persoane este imposibil să dobândim sensul social al unor sisteme de simboluri importante şi să învăţăm cum să le folosim.

Principiile învăţării din perspectiva constructivismului sunt: 1. Învăţarea este un proces activ în care cel care învaţă foloseşte inputul senzorial şi construieşte sensuri cu ajutorul acestuia - implică terminologia discipolului activ (termenii aparţin lui Dewey) punând accent asupra faptului că cel care învaţă trebuie să facă ceva; ca învăţarea nu este acceptarea pasivă a cunoaşterii care exista „acolo undeva" ci mai degrabă un proces care presupune implicarea celui care învaţă în lumea înconjurătoare; 2. Oamenii învaţă cum să înveţe pe măsură ce învaţă; 3. Acţiunea crucială de construire a sensului este una mentala; 4. Învăţarea implică limbajul: limbajul pe care îl folosim influenţează învăţarea; 5. Învăţarea este o activitate socială: este în mod intim asociată cu legătura noastră cu alte fiinţe umane cum ar fi profesorii, colegii, familia; 6. Învăţarea este contextuala: noi nu învăţăm fapte si teorii izolate într-un ţinut abstract din mintea noastră, ci în relaţie cu ceea ce ştim deja, cu ceea ce credem, cu prejudecăţile şi temerile noastre.;

7. Este nevoie de cunoaştere pentru a învăţa: nu este posibil să asimilăm noi cunoştinţe fără să avem o anume structură dezvoltată pornind de la cunoştinţele anterioare. Cu cât ştim mai multe, cu atât putem învăţa mai multe; 8. Motivaţia este un concept cheie în învăţare (A.E. Woolfolk, 1998, p. 280).

Aşa cum se vede, constructivismul *construieşte* fundamentele pentru o înţelegere mult mai profundă a învăţări umane în întreaga ei complexitate: învăţarea reală nu este exact ca studiul în şcoală ci, mai mult ca o ucenicie prin care un novice, cu sprijinul şi orientarea unui expert devine independent, sau, cum observă un constructivist german contemporan, H. Siebert: „Teoria sistemică şi constructivistă oferă cadrul conceptual pentru noţiunile didactice: autodirijare, autoiniţiere, autoorganizare." (Siebert, 2001, p.51)

Teoriile cognitiv-sociale ale învăţării (Bandura, Mischel) accentuând natura socială a învăţării, depăşesc atât limitele teoriilor behavioriste cât şi pe cele ale teoriilor cognitive. Teoria învăţării sociale evidenţiază faptul că un comportament este învăţat prin experienţă personală. În modelul lui Bandura este afirmată relaţia de determinare reciprocă (*reciprocal determinism*) în care se află factorii personali (cognitivi dar nu numai), comportamentul individului şi mediul în care (şi în funcţie de care) acesta învaţă. Cele trei „variabile" se interinfluenţează: cogniţia influenţează comportamentul, comportamentul influenţează cogniţia, activităţile cognitive ale persoanei influenţează mediul, experienţele acesteia cu mediul îi influenţează gândirea. (Bandura, 2000). Din perspectivă socială învăţarea este, deci, construire prin cooperare a cunoştinţelor şi valorilor definite social.

Albert Bandura (n.1925) a impus un model al învăţării care se realizează prin imitaţie şi modelare. El şi-a numit iniţial teoria sociobehaviorism apoi teoria social cognitivă (*social cognitive theory*). Ia în considerare atât schimbarea de comportament cât şi

procesele mentale care se interpun între stimul şi răspuns. Conform lui Bandura informaţia despre comportament şi evenimentele din mediu este transformată în reprezentări simbolice care servesc apoi desfăşurării acţiunilor viitoare. Reprezentările cognitive ale comportamentului se achiziţionează prin observarea unui model, învăţarea implicând, în principal patru procese: atenţia, retenţia, producţia şi motivaţia. Modelul experimental prin care şi-a verificat ipotezele a cuprins două grupuri de copii, fiecare în situaţia de observatori a unui tip de comportament al unui adult faţă de o păpuşă gonflabilă numită Bobo. Un grup a asistat la maltratarea păpuşii, celălalt grup la un joc blând cu ea. După această situaţie experimentală, copiii au fost filmaţi în timp ce se jucau singuri într-o cameră cu jucării. Cei care au avut un model de comportament agresiv s-au jucat violent cu jucăriile, ceilalţi blând. Deci copii au manifestat un comportament învăţat prin imitaţie spontană a unui model, fără nici o întărire. Un alt tip de experiment, desfăşurat în două faze, a implicat trei grupe de copii care au urmărit un comportament agresiv al adultului, fiecare grup în situaţii experimentale diferite. În faţa unui grup adultul a fost recompensat pentru comportamentul lui, în faţa altui grup el a fost pedepsit iar în faţa celui de-al treilea grup nu s-a luat nici o atitudine faţă de agresor. Comportamentul agresiv al adultului a fost imitat mai mult de copiii care au asistat la recompensarea acestuia. A doua etapă a experimentului a constat în oferirea de recompense tuturor copiilor pentru a imita ceea ce au văzut. De data asta nu s-a mai înregistrat diferenţe între cele trei grupe de copii (toţi au imitat pentru recompensă comportamentul agresiv pe care l-au avut ca model). Aceste rezultate susţin ideea lui Bandura şi a colaboratorilor săi că imitaţia este favorizată de stimularea indirectă (recompensa sau sancţiunea de tip vicariant cum au fost cele aplicate „modelului" de comportament oferit copiilor).

Perspectiva fenomenologică asupra învăţării subliniază importanţa percepţiilor individului asupra propriei persoane şi

asupra mediului (pentru fiecare individ realitatea este ceea ce el percepe). Cea mai discutată abordare fenomenologică a personalităţii, *perspectiva umanistă*, pune accentul pe potenţialul de dezvoltare personală al individului, pe libertatea omului de a-şi alege destinul şi calităţile pozitive, pe încrederea în capacitatea lui de a face faţă stresului, de a-şi controla viaţa, de a realiza ceea ce îşi doreşte, de a se înţelege pe sine şi de a înţelege lumea. Explicaţiile învăţării bazate pe *Self*, afirmând că individul învaţă doar lucrurile importante pentru el, doar ceea ce are o anumită semnificaţie în contextul vieţii lui reale, tratează învăţarea ca autoexplorare şi autodescoperire şi nu ca rezultat al unor forţe externe individului (al unor stimuli externi) (R.C. Sprinthall, N.A. Sprinthall, 1974).

Carl Rogers (1902 –1987) apreciază că învăţarea tradiţională este atât de impersonală, rece şi distantă încât intră pe o ureche şi iese pe alta. În lucrarea sa *Freedom to Learn*, prezintă ca şi condiţii necesare şi suficiente pentru a susţine învăţarea: empatia, aprecierea pozitivă necondiţionată şi congruenţa. În aceste condiţii individul se va simţi liber să înveţe şi învaţă doar ceea ce este cu adevărat important şi relevant pentru el ca om. C. Rogers este adeptul învăţării experienţiale în care primează experienţa personală şi trăirea faţă de gândire. Mediul propice pentru învăţarea interpersonală este creat de interacţiunile umane sincere şi oneste între cei doi parteneri ai relaţiei (elev şi profesor). După Rogers, constrângerile, condiţionările, feed-back-urile negative pe care le suportă individul pot să determine pierderea sentimentului de sine în timp ce consideraţia (atitudinea) necondiţionat pozitivă, empatia şi congruenţa în relaţiile interpersonale susţin dezvoltarea unei imagini de sine pozitive care constituie baza unei învăţări şi a unei dezvoltări personale depline. (Rogers, 1966).

Observăm, în explicarea învăţării, o progresivă deplasare a accentului de la determinanţii ei externi la determinanţii din

interiorul individului. Accentul pus pe individ, pe interioritatea lui (înțeleasă nu doar ca *organizare* care răspunde specific la anumite influențe ci și ca organizare care *organizează* chiar influențele, deci ca sistem cu autoorganizare) nu ignoră influențele externe asupra învățării dar configurează un alt context, mai profund, pentru explicarea lor.

Pentru complexitatea „sistemului" care este *omul care învață* este mai adecvată analiza specifică teoriei autoorganizării. Un adept al acestei teorii, Jürgen Kriz, citat de H.Siebert, definește învățarea ca „organizare nouă și activă a sistemului" afirmând în același context că „Noile structuri apar cel mai ușor acolo unde sunt înlesnite cât mai multe grade de libertate (haos) și o anumită instabilitate" (Siebert, 2001, p.52).

Înțelegerea individului ca sistem extrem de complex, cu maximă capacitate de autoorganizare, oferă noi fundamente pentru acceptarea și explicarea nevoii individului de a învăța continuu, independent, toată viața.

Lucrări mai recente sistematizează multitudinea de reflexii teoretice asupra învățării și le subsumează unor perspective de abordare.

A.E. Woolfolk, adaptând o sistematizare a lui H.H. Marshall din 1992, indică drept perspective actuale asupra învățării:

- perspectiva behavioristă,
- perspectiva teoriei procesării informațiilor,
- perspectiva psihologiei cognitive,
- perspectiva socială. (Woolfolk, 1995, p.278).

Din perspectivă behavioristă învățarea este achiziție de fapte, concepte și deprinderi, din cea a teoriei informației este achiziție de fapte, concepte, deprinderi și strategii. Din perspectiva cognitivă învățarea este elaborare activă de cunoștințe și reconstrucție a acestora după anumite priorități iar din perspectivă socială o permanentă reconstrucție prin cooperare, a cunoștințelor și valorilor definite social. (Woolfolk, 1995, p. 278).

Perspective de abordare a învățării: teme și contribuții la dezvoltarea cunoașterii procesului învățării

Perspectiva	Behavioristă	Cognitivă	Constructivistă	Umanistă	Social-cognitivă
Focalizare	Comportament observabil, Conexiune Stimul-răspuns	Comportament mintal, Achiziție de cunoștințe, Inteligență, Gândire critică	Comportament mintal, Procese evolutive	Afectivitate/valori, Imagine de sine Stima de sine Nevoi	Modelare, Învățare vicariantă, Atitudini Scopuri
Asumpții	Învățarea este rezultatul factorilor externi	Învățarea este rezultatul operațiilor-procesării mentale	Învățarea este rezultatul construirii semnificațiilor de către cel care învață	Învățarea este rezultatul afectelor/emoțiilor și orientării scopurilor	Învățarea este rezultatul influențelor mediului social asupra gândirii
Subcategorii	Contiguitate, Reactivitate (condiționarea clasică), Condiționare operantă	Procesarea informațiilor, Ierarhie, Evoluție, Gândire critică	Constructivism cognitiv, Constructivism social, Constructivism dialectic	Afect, Motive/nevoi, Imagine de sine, Stimă de sine	Învățare observațională Autoeficacitate Autoreglare
Reprezentanți	Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner	Atkinson, Shriffin, Craik, Lockhart, Neisser, Ausubel, Gagne, Bloom	Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner	Rogers, Combs, Purkey, Maslow, N.V. Peale, Ziglar	Bandura, Sears, Pajares, Schunck, Seligman

Sursa: W. Huitt (2004), „Summary of theories relating to learning and development". *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University (http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/summary/lrncmp.html)

Burgoyne (Burgoyne, 2002, p. 5) analizează 14 perspective asupra învățării care privesc individul ca entitate care învață (learning entity) de sine stătătoare:

1. Abordarea conexionistă oferă o perspectivă mecanicistă asupra sinelui (self);

2. Perspectiva/teoria modificării trăsăturilor (Guilford, Myers-Briggs, Kolb) privește învățarea mai mult ca produs decât ca proces; persoana sau entitatea care învață poate fi descrisă printr-un set de caracteristici iar învățarea este schimbare în acest profil. Este preocupată de aspectele care sunt moștenite genetic și de cele care se pot modifica; oferă o perspectivă descriptivă asupra self-ului;

3. Din perspectiva transferului de informație (Ausubel) – procesul învățării este tratat în termeni de transmitere, comunicare, organizare, stocare și regăsire de informație; selful este doar un aparat de înregistrare, un arhivar (recorder);

4. Perspectiva cognitivă asupra învățării și sinelui privește procesul învățării ca proces în care cel care învață își dezvoltă propriul model mintal sau hartă cognitivă asupra sa în contextele proprii și utilizează acest plan pentru a-și regla comportamentul;

5. În abordarea sistemică cibernetică cel care învață „learning entity", este un sistem într-un anumit context la care trebuie să se adapteze pentru a supraviețui. Selful trebuie să se descopere pe sine;

6. Abordarea umanistă și existențialistă asociază învățarea cu creativitatea, cu respectul individualității;

7. În teoria învățării sociale cel care învață este în primul rând o construcție socială; accentul pe socializare și pe procesele prin care se formează identitatea și imaginea de sine;

8. Abordarea psiho dinamică propune o perspectivă mistică asupra selfului: persoana este un mister pentru sine și ceilalți;

9. În postmodernism conceperea self-ului ca produs cultural conduce la ideea că de-a lungul timpului persoana are self-uri multiple, inconsistente și instabile ceea ce conduce la identități multiple și confuze, la un sentiment de a fi parte dintr-o curgere (flow) haotică care nu poate fi înțeleasă. Această concepție oferă o perspectivă optimistă (putem fi tot ceea ce dorim sa fim în „carnavalul vieții" și una pesimistă (viața nu are țel și semnificație; nimic nu este adevărat);

10. Teoria învățării situaționale *(situated learning theory)* – afirmă natura colectivă, locală și informală a învățării; învățarea este produs, rezultat care se produce în „comunitățile în care (oameni au același mod de a face lucrurile);

11. Poststructuralismul afirmă ideea unor asumpții învățate împărtășite de același grup cultural și istoric; oamenii pot fi construiți și se construiesc pe sine într-o mutlitudine de modalități în funcție de cum învață și de ce anume învață să fie;

12. Teoria acțională (activity theory) – Blackler, 1993 – afirmă că învățarea nu poate fi localizată doar la nivelul individului, trebuie luat în considerație și cum se învață contextul situațional (sarcina de învățare, instrumentele de învățare, resursele disponibile, inclusiv structurile și sistemul social);

13. Teoria rețelei de realizare *(actor network theory)* – accentuează ca și teoria acțională ideea individului (persoanei) ca parte a contextului (instrumente și tehnologii, structuri și procese sociale, instituții). Învățarea este o proprietate a întregului sistem interactiv din care omul este doar o parte;

14. Realismul critic este o perspectivă filosofică cu profunde implicații asupra învățării: lumea este un sistem complex, deschis, cu proprietăți emergente care produce mereu noi evenimente a căror combinație este greu de prezis; învățarea este o muncă de „detectiv activ" care vrea să înțeleagă cum s-au produs evenimentele în circumstanțe particulare; selful hermeneutic reflectă asupra sa și

încearcă să-şi dea o semnificaţie sieşi şi lumii a cărei parte este. (Burgoyne, 2002, pp. 6–14).

Toate explicaţiile date învăţării au oferit şi continuă să ofere numeroase sugestii specialiştilor din diferite domenii aplicative ale psihologiei în ce priveşte modalităţile de exercitare a influenţelor educative.

Potenţialul aplicativ al principiilor *condiţionării operante* sau instrumentale la practicile educaţionale a fost recunoscut de Skinner, din diferite domenii aplicative ale psihologiei – care a şi conceput tehnologia instruirii programate ca o modalitate de a prezenta elevilor materialele educative step-by-step.

Elevului îi este prezentată o mică cantitate de informaţie şi i se cere să răspundă la întrebări sau probleme. Fiecare pas este numit *frame* /cadru, organizare, sistem. Un frame are următoarele componente:

1. stimul – în care este prezentată informaţia
2. răspunsul – în care elevul răspunde
3. confirmarea – în care elevul primeşte feedback sau cunoaşterea rezultatului (Ellis, 1978, p. 35).

EXEMPLU

BOX:

Stimul: Nu putem sesiz.. direct învăţarea. Inferăm asupra ei din schimbările produse în ————— organismului.

Răspunsul elevului —————

Confirmarea: performanţa (sau comportamentul)

BOX:

Stimul: unele schimbări de comportament se datorează oboselii sau maturizării. Toate/unele schimbări de comportament se datorează învăţării.

Răspuns —————

Confirmare: Unele – nu toate

Printr-o serie de framuri, elevul este condus la înţelegerea deplină a conceptului de învăţare. La fiecare pas trebuie să aibă suficientă informaţie pentru a da răspunsul corect. Cu fiecare pas îşi redefineşte şi reformulează conceptul. În acest fel elevul este activ şi primeşte întărirea necesară (prin confirmare) pentru schimbarea de comportament, îşi poate stabili paşii – individualizarea instrucţiei. (Ellis, 1978, pp. 35–37).

Modelul gestaltist al învăţării a oferit practicienilor sugestii cu privire la demersul instruirii analizând distincţia învăţare globală versus învăţare secvenţială, pe părţi; sintetică/analitică. S-a configurat ca soluţie să se înceapă cu semnificaţia ansamblului iar antrenamentul ulterior să vizeze aspectele specifice. În aceste contexte, învăţarea este la început mai lentă dar pe ansamblu ea este mai rapidă.

Modelul cognitiv al învăţării se aplică în învăţarea atitudinilor. Bruner (1960) a arătat că elevul trebuie să înveţe atitudinile faţă de matematică sau literatură care vor servi la înţelegerea modului în care sunt interelaţionate conceptele şi la rezolvarea de probleme. Sunt importante şi atitudinile faţă de profesori, alţi elevi sau faţă de sine. Succesul în învăţare implică şi o schimbare de atitudine. (Lindgren, 1967, p. 292). Învăţarea atitudinilor este fundamentală pentru învăţarea semnificativă, care este diferită de învăţarea instrumentală. Învăţarea instrumentală (*Instrumental learning*) este învăţarea abilităţilor, informaţiilor şi conceptelor în funcţie de nevoile psihologice ale elevului în timp ce învăţarea semnificativă (*Significant learning*) este învăţarea care implică schimbări în structura eului, găsirea unor noi căi de expresie a concepţiei de sine (Lindgren, 1967, p. 293).

Principiile behavioriste ale învăţării se aplică în *consilierea educaţională şi vocaţională.*

Conceptul de *automanagement (self-management)* semnifică autogestionarea propriilor resurse adaptative, controlul asupra

propriului comportament, implicarea individului în paşii de bază ai unui program de modificare a comportamentului, fiind promovat, de altfel, de una dintre cele mai recente aplicaţii ale perspectivei behavioriste asupra învăţării şi anume modificarea cognitiv comportamentală (*Cognitiv Behavior Modification*) (Woolfolk, 1998, p. 235). Una dintre raţiunile pentru care psihologii behaviorişti au devenit interesaţi de automanagement a fost observaţia că învăţând prin metodele behavioriste clasice, elevii nu reuşesc întotdeauna să depăşească dificultatea de a generaliza ceea ce au învăţat într-o anume situaţie la alte situaţii noi, în timp ce generalizarea este mai uşor de realizat dacă elevul devine partener la procedurile de modificare comportamentală.

Automanagementul ca utilizare a principiilor behavioriste ale învăţării în modificarea propriului comportament implică două niveluri de gestionare-administrare a resurselor:

- ✓ culegerea de informaţii asupra problemei apărute, în ansamblul ei, şi stabilirea de obiective pentru schimbarea globală sau secvenţială a comportamentului;
- ✓ urmărirea întregii game de schimbări dorite, odată ce planul de auto-management a fost activat (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, p. 233).

Individul este consiliat:

- ✓ să se cunoască pe sine însuşi (interesele, valorile, deprinderile transferabile, paternul dorit al cariere, stadiul dezvoltării carierei în care se află);
- ✓ să înveţe din propria experienţă (să-şi descrie experienţa, să identifice ce a învăţat din ea, să generalizeze ceea ce a învăţat la alte situaţii);
- ✓ să caute (oameni, valori, materiale informative, resursele comunitare);

- ✓ să-şi propună obiective şi să elaboreze planuri de acţiune (să-şi transforme dorinţele în „ţinte" ale acţiunii, să descopere ceea ce vrea să schimbe în propria viaţă);
- ✓ să ia decizii;
- ✓ să se autoobserve, automonitorizeze şi autoevalueze;
- ✓ să comunice (Hopson, Scally, 1999, pp. 13-14).

Modificarea comportamentului ca terapie include şi ea aplicarea unor principii ale învăţării. Condiţionarea clasică a fost aplicată în tratarea unor probleme comportamentale umane, în terapia aversivă pentru alcolism, sau în desensibilizarea sistematică în cazul fobiilor.

Aplicaţii ale principiilor condiţionării în terapia comportamentală întâlnim şi în tratarea tulburărilor comportamentale, în special în cele mai puţin severe (comportamentul neurotic) dar şi în cele mai severe (psihoze). Terapia comportamentală se bazează pe principiul că toate comportamentele dezadaptative sunt comportamente învăţate şi că învăţarea lor se produce în baza aceloraşi principii ca în toate formele de învăţare. Tulburările de comportament sunt privite ca evenimente învăţate (învăţăm să fim bolnavi). Sarcina principală a terapeutului este să reducă sau elimine comportamentul indezirabil prin stingerea lui, prin înlăturarea întăritorilor care l-au fixat. De exemplu, pacientului care are halucinaţii nu i se mai întăreşte acest comportament prin întrebări despre halucinaţiile lui. Un alt aspect al terapiei este contra-condiţionarea (comportamentul dezadaptativ este slăbit prin întărirea unui răspuns incompatibil sau concurent cu el – dacă anxietatea este un răspuns caracteristic la o anumită situaţie, terapeutul întăreşte un răspuns incompatibil cu anxietatea cum este relaxarea). (Ellis, 1978, p.33)

O tehnică de terapie comportamentală este desensibilizarea sistematică care implică trei seturi oarecum separate de operaţii:

1. relaxare musculare profundă;

2. aranjarea/ierarhizarea stimulilor după gradul în care produc anxietate (prin colaborarea pacientului cu terapeutul);

3. desensibilizarea propriu-zisă – relaxarea generală și imaginarea situațiilor din ierarhia stabilită a situațiilor care produc anxietate. Când pacientul spune că un item (situație) îi produce tensiune sau disconfort este sfătuit să înceteze vizualizarea scenei și să se relaxeze. Obiectivul este desensibilizarea gradată a pacientului la situațiile-stimul care îi produc anxietate.

Modelul gestaltist al învățării a fost dezvoltat în terapia gestaltistă (F. Perls) care se bazează pe principiul că întregul determină componentele. Se menționează ca aplicații provenite de la terapeuții învățării: grupurile T, educarea sensibilității, analiza elaborării deciziilor care se practică în educația adultului și în instruirea conducerii (Kidd, 1981, p.197)

Aplicații ale psihologiei învățării în industrie și în activitățile de muncă întâlnim în toate situațiile care implică modificări de comportament specific mediului muncii.

Activitatea de învățare în lumea muncii este abordată explicit în contextul formării profesionale, al calificării și recalificării, al perfecționării profesionale, activități care vizează achiziția deprinderilor profesionale, a cunoștințelor care intră în componența deprinderilor (instrucțiuni și reguli), a atitudinilor și paternurilor de relații interpersonale specifice locului de muncă sau profesiei.

Activitatea de învățare în lumea muncii are drept scop achiziția unor abilități și deprinderi în conformitate cu exigențele ocupației și ale profesiei. *Achiziția deprinderilor și abilităților de muncă* este domeniul cel mai vizibil de aplicabilitate a principiilor învățării. Pentru dezvoltarea profesională sunt necesare aptitudini (care presupun o mai mică experiență anterioară relevantă) și achiziții (din sfera conținutului specific al unei materii). Deprinderile de muncă sunt moduri de acțiune oferite de un model, interiorizate și automatizate prin exercițiu.

Feldman consideră că studiile viitoare ar trebui să se focalizeze pe dezvoltarea abilităților și ar trebui să stabilească: 1. cum familia și școala care întăresc sau slăbesc interesul pentru o ocupație, pot să faciliteze (sau inhibe) dezvoltarea abilităților inițiale ale individului; 2. cum poate fi învățat individul că trebuie să învețe din ce în ce mai mult, ce stimulează individul să-și cultive și dezvolte abilitățile; 3. în ce măsură interesul acordat identificării timpurii a intereselor pentru o ocupație (în termeni de agreat/ neagreat) desensibilizează individul la problema abilităților necesare acelei profesii; 4. ce stimulente trebuie create pentru a sensibiliza organizațiile să investească în dezvoltarea abilităților angajaților dar și pentru a sensibiliza angajații să investească în ei înșiși. (Feldman, 2002, p.352).

În multe situații din lumea muncii se aplică rezultatele cercetărilor lui Skinner asupra comportamentului într-un mediu controlat în vederea întăririi sau stingerii unor răspunsuri. (Contribuția lui Skinner a constat în a arăta ce fel de lucruri sau evenimente acționează ca întăritori ai răspunsului condiționat pentru ca acesta să nu se stingă). Formele de întărire au un efect considerabil asupra comportamentului. De exemplu cunoașterea intervalului de întărire fixă poate să determine scăderea atenției și a concentrării (persoanele care știu că au 30 minute pentru o sarcină pe care pot să o facă în 15, se pot angaja în alte comportamente (chiar să-și sâcâie vecinii).

Cea mai mare provocare este însă utilizarea principiilor învățării în organizarea factorilor contextuali care influențează adaptarea individului la locul de muncă.

Ajustarea în muncă este un concept central în teoria lui Lofquist și Dawis (care au condus *Work Adjustment Project* de la Universitatea din Minnesota). Ea a fost operaționalizată prin abilități, interese profesionale și stil de personalitate. Mediul profesional (*work environments*) este descris prin abilitățile

persoanei pe care le solicită mediul, şi stimulări (*reinforcers*) pe care acesta le oferă. Sistemul de întăriri pe care le oferă profesia este o recunoaştere a corespondenţei dintre abilităţile individului şi exigenţele profesiei iar individul raportează ceea ce oferă munca la nevoile pe care le are.

Pentru adaptarea individului la locul de muncă sunt necesare: achiziţionarea cunoştinţelor, construirea reţelei de relaţii interpersonale, clarificarea şi redefinirea identităţii vocaţionale.

Achiziţionarea de cunoştinţe este un proces de învăţare în care este important să se cunoască: ce anume şi cât trebuie învăţat, cum se caută informaţia, cum se face faţă incertitudinii.

Învăţarea asigură potrivirea între caracteristicile individuale şi nivelul de structurare al mediului muncii, nivel care poate fi: a. ocupaţional, b. organizaţional, c. al postului/jobu-ului şi d. al grupului de muncă (Ostroff, Shin, Feinberg, 2002, pp. 64-65).

Pentru lumea muncii este specifică învăţarea permanentă, continuă, pe tot parcursul vieţii omului, învăţarea care presupune un nivel înalt al dezvoltării autonomiei personale şi implicit al capacităţii de autodirijare a proceselor şi activităţii de învăţare. Apreciindu-se că adaptabilitatea şi flexibilitatea individului nu înseamnă doar atitudine ci şi capacitatea de a învăţa şi reţine noi şi noi deprinderi, învăţarea permanentă este afirmată ca un foarte exact predictor al succesului în carieră. (Feldman, 2002, p. 352).

Capitolul 2

ÎNVĂŢAREA - ACTIVITATE MULTIFAZICĂ MULTIDIMENSIONALĂ ŞI MULTINIVELARĂ

2.1. Formele învăţării – expresie a multidimensionalităţii învăţării

Teoriile şi modelele explicative ale învăţării trecute în revistă prezintă tabloul unei activităţi cu o structură eterogenă şi cu o dinamică extrem de dificil de surprins.

Multitudinea formelor, tipurilor şi nivelurilor în care şi la care se realizează învăţarea este expresia extremei sale complexităţi. Caracterul plurinivelar şi multidimensional al învăţării poate explica în oarecare măsură caracterul uneori contradictoriu, alteori doar ecclectic al rezultatelor unor cercetări, altfel recunoscute ca riguroase şi obiective. Dacă se acceptă faptul că fiecare dintre diferitele modele descriptive sau explicative ale învăţării se focaliza (din motive obiective) pe una dintre faţetele sau dimensiunile sale, pe unul dintre aspectele sale (de proces sau de produs, de regulă) sau pe unul dintre nivelurile de integrare ale complexei sale dinamici, se pot înţelege toate limitele descriptiv-explicative ale fiecăruia dintre modelele prezentate.

Literatura de specialitate face referire la învăţarea incidentală (*incidental learning*), latentă (*latent learning*) sau subliminală

(*subliminal learning*), prin încercare şi eroare (*trial and error learning*) sau învăţare dintr-o singură încercare (*one-trial learning*), prin observaţie, prin model (*observational learning, vicarious learning*), programată (*programmed learning*) sau secvenţială (*serial learning*) definind-o fie din perspectiva a ceea CE se învaţă fie din perspectiva a CUM se învaţă.

Una dintre taxonomiile complexe a formelor, tipurilor şi nivelurilor învăţării umane, realizată în 1987 de M. Zlate, în acord direcţiile dominante, la acea dată, în analiza învăţării, exprimă destul de pregnant caracterul pluridimensional şi multinivelar al învăţării în ambele sale accepţiuni diferenţiate doar din necesităţi de ordin didactic altfel dificil de diferenţiat (cea de proces şi cea de produs)

Reproducem (cu permisiunea autorului) această taxonomie:

Tipuri de învăţare:

- ✓ învăţarea didactică (se obţine în cadrul exclusiv al şcolii) şi învăţarea socială (realizată şi în cadrul şcolii dar şi în afara ei)
- ✓ învăţarea din propria experienţă şi învăţarea din experienţa altora

Forme ale învăţării:

- ✓ după *conţinutul celor învăţate*: învăţare perceptivă, verbală, conceptuală, motorie
- ✓ după *modul de operare cu stimulii:* învăţare prin discriminare, prin repetare, prin asociere, prin transfer, prin generalizare
- ✓ după *modul de organizare al informaţiilor:* învăţare algoritmică, euristică, programată, creatoare
- ✓ după *nivelul activităţii psihice la care se realizează acţiune învăţării:* latentă, spontană – neintenţionată, hipnotică conştientă, inteligentă, prin descoperire, creatoare, inventiv
- ✓ după *modul de administrare a situaţiilor de învăţare*: algoritmică, euristică, prin modelare şi analogie, prin creaţie
- ✓ după *procesele psihice angajate în actul învăţării*: senzorială, cognitiv-mentală, bazată pe impuls emoţional.

Niveluri ale învăţării:

- ✓ nivelul învăţării conştiente.
- ✓ nivelul învăţării neconştientizate (Zlate, 1987).

Pe lână acestea, literatura de specialitate mai face referire la multe forme sau tipuri de învăţare (unele comune omului şi animalului) altele specifice omului.

Actualmente a devenit aproape loc comun în reflecţia teoretică asupra învăţării faptul că fiind o activitate corelată dezvoltării şi adaptării organismelor vii, ea se produce într-o mare varietate de forme ca un continuum de transformări la toate nivelurile de organizare a comportamentului (de la reflexul condiţionat, la comportamentul sistemelor hipercomplexe individ-grup-societate)

Trecerea în revistă a notelor specifice fiecăreia dintre dimensiunile, faţetele şi nivelurile la care se realizează învăţarea are nu doar valoare descriptiv-explicativă ci şi practic-aplicativă pentru specialiştii în managementul eficient al acestei inestimabile resurse ale devenirii fiinţei umane.

R. Gagné a identificat 8 forme (*type*) de învăţare, fiecare cerând seturi diferite de condiţii. Condiţiile învăţării sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învăţare să se producă. Sunt evenimente care se produc în cel care învaţă (impulsul, scopul, satisfacţia personală) sau în situaţie (caracteristicile sarcinii). În ordinea nivelului de complexitate, cele 8 tipuri de învăţare sunt:

1. învăţarea de semnale în care se învaţă un răspuns difuz la un semnal. Este cazul răspunsului condiţional clasic (Pavlov).

2. învăţarea prin conexiunea stimul-răspuns în care se achiziţionează un răspuns precis la un anumit stimul (discriminat). Ceea ce este învăţat este o conexiune (Thorndike) sau un operant (Skinner).

3. Învăţarea lanţurilor motorii în care sunt învăţate lanţuri de conexiuni stimul-răspuns, condiţiile pentru o asemenea învăţare fiind descrise de Guthrie şi Skinner.

4. Asociaţiile verbale sau lanţul verbal în care se învaţă tot lanţuri dar asocierile sunt verbale.

5. Învăţarea prin discriminare multiplă în care se învaţă „n" răspunsuri diferite la „n" stimuli diferiţi.

6. Învăţarea de concepte (conceptuală) prin care se achiziţionează capacitatea de a da un răspunsuri comun la o clasă de stimuli diferiţi prin anumite caracteristici dar care au în comun particularităţi în baza cărora se integrează într-o clasă.

7. Învăţarea regulilor care presupune învăţarea unor lanţuri de concepte şi verbalizarea regulii în termeni „dacă A atunci B".

8. Rezolvarea de probleme constă în combinarea de noţiuni, principii şi reguli. (Gagné, 1975).

Dintr-o perspectivă mai pronunţat pedagogică/didactică, Ausubel şi Robinson (1981) descriu:

1. Învăţarea prin reprezentare, învăţarea sensurilor unor simboluri individuale se realizează pe baza capacităţii de generalizare a experienţelor particulare şi a folosirii simbolurilor pentru reprezentarea obiectelor (capacităţi prezente către sfârşitul primului an de viaţă). Învăţarea prin reprezentare este un eveniment important al învăţării – predării, de calitatea ei depinzând caracterul conştient-logic sau mecanic al însuşirii materialul predat. *2. Învăţarea noţiunilor* se bazează pe identificarea atributelor distinctive ale unei clase de stimuli, capacitatea dobândită prin experienţa concretă cu obiectele (cuburi) şi descoperirea descoperirea inductivă a atributelor lor distinctive şi nu se identifică cu capacitatea de a denumi noţiunile. Trebuie făcută distincţia dintre procesul de formare a noţiunilor şi cel de denumire formală a lor precum şi de procesul de asimilare a noţiunilor, uitarea denumirii unei noţiuni nu înseamnă pierderea sensului ei iar denumirea noţiunii nu înseamnă neapărat că i se cunoaşte sensul.

3. Identificarea atributelor distinctive ale unei ***clase de stimuli*** poate constitui o problemă în învăţarea noţiunilor de către copil. Facilitarea identificării atributelor comune unei clase de stimuli este necesară mai ales în condiţiile instruirii în şcoală, unde elevul este confruntat într-un ritm alert cu o multitudine de „obiecte" din foarte variate domenii ale cunoaşterii. *4.Învăţarea propoziţiilor* constă în posibilitatea de a utiliza un enunţ exemplificativ pentru o clasă de propoziţii numite generalizări. Pentru aceasta sunt necesare: a. *Învăţarea sintaxei* (a regulilor şi codului sintactic), a cuvintelor de legătură (prepoziţii, conjuncţii); a cuvintelor determinative (articole, adjective demonstrative); a părţilor flexibile care indică numărul, genul, cazul, timpul, modul şi a regulilor de ordonare a cuvintelor; b. *Raportarea frazei de învăţat la ideile existente în structura cognitivă* a copilului. S-au putut descrie diverse *tipuri de relaţii care se pot crea între noul material şi ideile existente* în structura cognitivă a copilului: a. de subordonare; b. relaţii de supraordonare şi c. relaţii combinatorii. Pentru *învăţarea conştientă a propoziţiilor* este necesară verificarea congruenţei structurii materialului prezentat cu structura cognitivă a elevului. *5. Învăţarea prin descoperire* „se referă la o situaţie în care materialul de învăţat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învaţă (aşa cum se petrece în învăţarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă." (Ausubel, Robinson, 1981, p.95). Ea este prezentă în formarea noţiunilor şi învăţarea propoziţiilor supraordonate şi este dominantă în rezolvarea de probleme şi creativitate.

2.1.1. De la învăţarea animală la învăţarea umană şi de la învăţarea elementară la învăţarea complexă

Se ştie că toate fiinţele învaţă, de la cele dotate cu reflexe condiţionate rudimentare până la om. Învaţă să se orienteze în

mediu, să îşi caute hrana, să se apere. Se produc sincronizări ale ceasurilor biologice la mediu, se produc schimbări în obiectul ataşamentelor afective ale puilor de animal. (Beniuc, 1970).

Ca forme specifice de învăţare la animal au fost studiate: reacţiile de obişnuire (d'habituation), reacţiile condiţionate, reacţiile discriminative, reacţiile de orientare spaţială, reacţiile de condiţionare instrumentală sau dresajul, reacţiile „inteligente" de genul celor studiate de gestaltişti (Piaget, 1965). Cercetările lui asupra fenomenului obişnuinţei arată că animalele învaţă să ignore stimulii care reprezintă o experienţă continuă evitând astfel consumul suplimentar de energie. Paternurile de acţiune ale porumbeilor au fost identificate şi în felul în care bebeluşii percep forma, culoarea şi mişcarea (Malim, Birch, 2000). Studiile efectuate asupra unor cobai au arătat că ei pot ajunge să diferenţieze nu doar ritmul şi intonaţia vorbirii umane ci şi cuvinte în două limbi ca germana şi japoneza. Cobaii au fost antrenaţi să apese o clapetă când aud o propoziţie în japoneză şi una în germană. Cei recompensaţi pentru răspunsul la fraza în japoneză nu au mai răspuns la fraza în germană şi invers. Ei au generalizat abilitatea de a diferenţia şi propoziţii pe care nu le mai ascultaseră în cele două limbi (Toro et al., 2005).

Învăţarea umană se diferenţiază de învăţarea animală, la care factorii conjuncturali şi configuraţionali joacă un rol important. Învăţarea umană depăşeşte cu mult graniţele condiţionării ereditare demonstrându-şi esenţa socială chiar în ce priveşte formele de învăţare întâlnite şi la animal (condiţionarea, învăţarea perceptivă, învăţarea senzorio-motorie) dar mai ales în ce priveşte învăţarea verbală şi învăţarea conceptuală).

Pe măsură ce îşi diversifică experienţa de învăţare, omul integrează din ce în ce mai productiv formele de învăţare elementară în forme din ce în ce mai elaborate de învăţare complexă.

După nivelul de integrare al activităţii psihice în activitatea de învăţare se diferenţiază învăţarea elementară (controlată de stimulii

din mediu) de învăţarea complexă (mediată de reprezentări simbolice) (Bloch et. al., 1986, p. 59).

Cea mai simplă formă a învăţării este considerată producerea unui răspuns la un nou stimul (condiţionarea clasică) iar una dintre cele mai complexe învăţarea rezolvării de probleme este în cel mai înalt grad legată de educaţie. Rezolvarea de probleme prin *insight* este un gen de învăţare (*kind of learning*) în care se produce un răspuns dar modul în care se face acest lucru nu este evident imediat. Se presupune că se recurge la observarea unor relaţii, la raţionamente şi generalizări. O soluţie achiziţionată printr-un bun *insight* se caracterizează prin: reproductibilitate (soluţia se poate aplica la o nouă confruntare cu aceeaşi situaţie) şi transferabilitate (metoda poate fi transferată în rezolvarea unei probleme similare).

Ca factori ai învăţării elementare (comune omului şi animalului) se menţionează:

1. contiguitatea (simultaneitatea) stimulului condiţional şi a celui necondiţional;

2. repetarea asocierii între cele două categorii de stimuli;

3. intensitatea stimulului necondiţional (la care se instalează comportamentul învăţat) sau mărimea recompensei primite ca efect al manifestării noului comportament.

Factorii învăţării complexe sunt: 1. cunoştinţele anterioare care pot fi activate 2. activităţile cognitive de tratare a informaţiei (inferenţe, analogii etc.) (Bloch, 1986, pp.59-62)

Rezultatele învăţării complexe, mediate prin simboluri sunt:

1. cunoştinţe factuale care sunt cunoştinţe referitoare la obiectele din universul cotidian al omului, cunoştinţe în baza cărora de exemplu, un fruct este recunoscut ca fruct nu ca animal. Acestea sunt achiziţionate în cursul experienţei personale sau din experienţa altora, prin observare sau prin comunicare interpersonală, prin texte sau imagine.

2. cunoştinţe noţionale care sunt informaţii cu privire la proprietăţi sau relaţii ale obiectelor care nu corespund care nu sunt

receptate direct pe cale senzorială (curgerea timpului, relațiile de filiațiune, lungimea obiectelor etc). se achiziționează prin instruire expresă şi prin acțiune.

3. cunoştinţe procedurale care cuprind succesiuni de operații şi acțiuni care permite atingerea unui obiectiv definit (utilizarea unui aparat, calcului, desenul)ele se achiziționează uneori exclusiv prin acțiune, alteori prin instructaj şi acțiune.

2.1.2. Domeniile învăţării - cognitiv, psihomotor, afectiv

Caracterul multidimensional al învăţării se relevă şi în cele trei domenii în care, atât observațiile empirice cât şi studiul au identificat condiţii şi rezultate specifice: cognitiv, psihomotor şi afectiv.

Domeniul cognitiv cuprinde cunoştinţe şi semnificaţii fiind structurat pe 3 niveluri: factual, al înţelegerii şi al aplicaţiei. Nivelul factual este reprezentat de concepte singulare şi pentru a descrie acest nivel se recurge la verbe precum: a defini, a identifica, a cataloga/inventaria. Nivelul înţelegerii asamblează două sau mai multe concepte, verbele tipice pentru operațiile de la acest nivel fiind a descrie, a compara, a diferenția. Nivelul aplicativ pune două sau mai multe concepte împreună pentru a forma unul nou ceea ce înseamnă operaţii descrise de verbele a explica, a aplica, a analiza.

Rezultatele învăţării cognitive sunt (în ordine ierarhică): forme sau paternuri simple (percepţii preverbale, informaţii factuale, semnificaţii, concepte, principii) şi paternuri complexe (rezolvare de probleme, gândire creativă, teorii, cunoştinţe sistematizate)

Domeniul psihomotor cuprinde abilităţi, deprinderi. Include, sub aspect practic, instrucţional, trei niveluri: imitarea, exercițiul şi obişnuirea (*habit*). La primul nivel, *al imitaţiei*, este suficientă demonstrarea sub privirea atentă a instructorului. Nivelul exercițiului implică activitatea elevului în absenţa instructorului

iar nivelul *deprinderii* este atins atunci când este posibilă demonstrarea abilităţii la solicitarea expresă a acestuia.

Rezultatele învăţării psihomotorii sunt: produse simple (deprinderi locomotorii, manuale, manipulatorii, expresiile faciale, abilităţi verbale, grafice, posturale, gesturi) şi produse complexe (implicate în activităţi complexe ca actorie, expresia muzicală, artistică, tehnică, artizanală)

Domeniul afectiv cuprinde credinţele (*beliefs*) şi este şi el structurat pe trei niveluri: conştientizarea, diferenţierea şi integrarea. Verbele tipice pentru achiziţiile în acest domeniu sunt: arată, exprimă, acceptă. Primele două niveluri sunt cognitive, cel de-al treilea este comportamental şi solicită individul atât să evalueze cât şi să sintetizeze.

Ca rezultate ale învăţării afective se enumeră: produse simple (plăcere, neplăcere, gusturi, preferinţe) şi produse complexe (atitudini, discriminări şi judecăţi de valoare) (Perkins, 1969, pp. 399 – 401

Fiecare dintre aceste domenii conturează o dimensiune distinctă a învăţării care la rândul ei se diferenţiază în subdimesiuni. După aria activităţii psihice în care se produce învăţarea se poate diferenția între: învăţarea perceptivă, învăţarea motrică, învăţarea conceptelor, învăţarea verbală şi învăţarea socială. (Ellis, 1978), p.226-246)

Învăţarea perceptivă

Învăţarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepţie care se produc prin învăţare (Ellis, 1978, p.208). Percepţia ca proces presupune o modificare internă produsă de stimuli, învăţarea perceptivă se datorează exerciţiului, experienţei (astfel prin exerciţiu descreşte distanţa minimă dintre doi stimuli, care apasă pe piele, la care cei doi stimuli nu mai sunt percepuţi ca unul singur adică se modifică pragul diferenţial pentru sensibilitatea cutanată). Fiecare dintre etapele percepţiei (detecţia, discriminarea,

recunoaşterea, identificarea, interpretarea poate fi perfecţionată prin exerciţiu. Dezvoltarea abilităţilor (*skill*) perceptive prin experienţă (cotidiană sau antrenament specific) constă în: descreşterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alţii, creşterea numărului de ţinte detectate, perfecţionarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv, creşterea specificităţii răspunsului, perfecţionarea detecţiei trăsăturilor distinctive, perfecţionarea detecţiei regularităţilor existente în formele obiectelor percepute. Se învaţă recunoaşterea melodiilor, identificarea formelor la microscop, corectarea iluziilor perceptive, perceperea detaliilor structurilor complexe (un instrument într-o orchestră, un element al unei figuri ambigue), reducerea pragurilor absolut (mai ales vizual şi auditiv) şi diferenţiale (discriminarea relativă); atitudinea perceptivă (fixare, concentrare), evoluţia atitudinii sincretice înspre analitic sau sintetic (Piaget, 1965). Învăţarea perceptivă pare implicată şi în construirea schemelor (o imagine care reprezintă proptotipul clasei de obiecte definite de un concept, de exemplu schema feţei umane occidentale vs. orientale)

Cercetările asupra învăţării perceptive au urmărit: efectul exerciţiului asupra abilităţilor perceptive; efectul factorilor recompensă şi sancţiune asupra percepţiei; adaptarea la transformările stimulilor; transferul intermodal (între modalităţile senzoriale), efectul etichetării verbale asupra percepţiei, învăţarea schemelor perceptive.

Experienţele cu stimuli ambigui ca dublul profil au arătat că se percep mai uşor stimulii asociaţi cu recompensa. În aceste experienţe s-au arătat separat profile ambigue şi numai recunoaşterea unuia a fost recompensată - când s-a revenit şi s-a solicitat recunoaşterea unui profil în figura dublă, a fost recunoscut profilul recompensat.

În experienţele de recunoaştere perceptivă a cuvintelor, când s-au introdus cuvinte tabu (de exemplu viol) timpul de recunoaştere

a fost mai mare, comparativ cu cuvinte acceptate. Recunoaşterea în condiţiile în care se produc modificări ale stimulilor (*Transformed stimulation*) a fost studiată în experimente realizate cu ochelari prin care lucrurile erau văzute răsturnate. În aceste experimente s-a constatat că la revenirea la percepţia obişnuită apar o serie de dificultăţi. În experienţele cu prisma care deplasează imaginea mâinii recunoaşterea a fost facilitată de tact. Transferul intermodal exprimă faptul că învăţarea într-o modalitatea senzorială se transferă şi la altă modalitate (de la vizual la tactil). Cercetările cu privire la influenţa etichetării verbale asupra percepţiei au arătat ca aceeaşi stimuli sunt mai greu diferenţiaţi dacă li se ataşează o etichetă verbală comună decât dacă nu au o etichetă verbală. Etichetele verbale pot fi utilizate pentru a media sau facilita noi răspunsuri la stimulii din situaţiile cotidiene. Principiile învăţării perceptive se studiază şi aplică în managementul învăţării care implică senzorialitatea umană (expresia plastică, muzicală, sport, învăţarea deprinderilor de citire – deprinderi care încep cu 1. învăţarea vorbirii, continuă cu 2. discriminarea literelor tipărite, apoi cu 3. combinarea litere-sunet, cu 4. citirea cuvântului întreg şi, în final, cu 5. citirea propoziţiei şi a frazei. (E. Gibson, 1991).

Învăţarea deprinderilor motorii (învăţarea motrică).

Învăţarea deprinderilor motorii. se referă la activitatea de achiziţionare a unei secvenţe dintr-un răspuns motor precis. Formarea deprinderilor motorii a fost studiată mai ales în sarcini de educaţie fizică. Cercetările au utilizat 2 categorii sarcini motorii: 1.sarcini cu răspunsuri discrete (separate prin intervale de non răspuns – lovirea în fotbal; răsucirea cheii de contact); 2. sarcini cu răspunsuri continui (alergarea cu mingea, condusul maşinii). Teoria clasică a învăţării vede acest tip de învăţare ca asemănător învăţării instrumentale. După Thorndike ea este dependentă de legea efectului. J. Adams o explică pe baza feed-back-ului (***closed – loop theory***) după care: se încearcă mişcarea, se primeşte

feedbackul; fiecare încercare primeşte informaţii proprioceptive, sunt detectate discrepanţele şi se realizează autoreglarea.

Deprinderile motorii implică secvenţe de răspunsuri, coordonare perceptiv-motorie, organizarea răspunsurilor în paternuri şi feedback intrinsec (răspunsurile produc stimuli care produc alte răspunsuri consecutive).

Se descriu ca faze ale învăţării deprinderilor motorii: 1. faza cognitivă (când se înţelege sarcina, se verbalizează, se conceptualizează componentele; de exemplu în învăţarea limbilor străine se obţin informaţiile despre pronunţie - vocale, consoane, diftongi; în învăţarea dansului se obţin informaţii despre paşii de bază etc); 2. faza asociativă (asemănătoare cu asocierea care se realizează în învăţarea dactilografiei); 3. faza autonomă (în care mişcările se pot realiza fără control voluntar). Învăţarea deprinderilor motorii este influenţată de feedback (intrinsec şi extrinsec), de distribuirea exerciţiului, de stres şi oboseală. (Ellis, 1978, p. 226-246).

Factorii care influenţează învăţarea deprinderilor motorii sunt înţelegerea sarcinii, distribuirea exerciţiului (exersarea componentelor, exersarea în condiţii cât mai variate, obţinerea feedbackului (intrinsec şi extrinsec), stresul şi oboseala.

Învăţarea verbală

Puţine sunt sarcinile de învăţare umană care să nu implice învăţarea verbală. Aceasta poate fi explicaţia faptului că studiul sistematic al învăţării umane a început cu sarcini de învăţare verbală în care principala problemă a fost formarea şi reţinerea asociaţiilor verbale.

Studiul sistematic al învăţării verbale a început cu H. Ebbinghaus, care s-a preocupat atât de condiţiile în care omul învaţă să formeze asociaţii cât şi de condiţiile şi în care acestea sunt uitate în timp. Influenţat de gândirea filosofilor asociaţionişti, Ebbinghaus credea că toate cunoştinţele provin direct din experienţă, ideile complexe

formându-se prin asocierea ideilor simple. Ebbinghaus a utilizat silabe fără sens deşi nici acestea nu sunt complet independente de experienţa trecută a subiectului.

Învăţarea verbală se realizează în situaţii în care sarcina cere ca elevul să răspundă la un material verbal (cuvinte) sau să formuleze răspunsuri verbale. Primele situaţii de acest gen studiate au fost formarea şi reţinerea asociaţiilor verbale adică a relaţiei în care, dacă un cuvânt este pronunţat împreună cu un alt cuvânt, apariţia primului îl evocă pe celălalt. Ca proceduri de asociere s-au utilizat asocierile seriale, în perechi şi libere. Materiale utilizate în contextul acestor proceduri au fost silabe apoi trigrame (grupuri de 3 litere) fără sens dar şi grupuri de cuvinte şi propoziţii. În acest context au fost identificate ca şi condiţii ale asocierii contiguitatea şi frecvenţa (frecvenţa exprimă cât de des se produce contiguitatea care poate fi spaţială sau/şi temporală).

În contextul procedurilor de asociere verbală s-au urmărit modul în care organizează materialul cel care învaţă şi reperele (categoriile conceptuale) detectate pe parcursul învăţării. S-a descoperit ca învăţarea verbală este influenţată de semnificaţia şi similaritatea sarcinilor/cuvintelor. Similaritatea poate fi formală (cuvintele au în comun una sau mai multe litere) şi categorială (cuvintele aparţin aceleiaşi categorii sau reprezintă exemple ale aceluiaşi concept). Perechile asociate au efecte diferite asupra ratei învăţării: răspunsurile similare sprijină învăţarea noului răspuns dar creşterea similarităţii formale a stimulilor creşte dificultatea sarcinii.

Şi învăţarea verbală se produce prin parcurgerea unor stadii: asocierea; discriminarea stimulului; selecţia stimulului; codarea stimulului. Discriminarea stimulului joacă un rol important doar dacă stimulii sunt asemănători între ei, dacă sunt clar diferiţi, nu mai are aceeaşi influenţă. Selecţia stimulului presupune neglijarea informaţiei redundante pe care o conţine şi operarea doar cu

informaţia relevantă. Codarea stimulului este procesul prin care stimulul nominal este transformat într-o reprezentare nouă (la vederea imaginilor unor figuri geometrice se pronunţă implicit sau prin subvocalizare cuvintele care le denumesc).

Învăţarea verbală poate fi: serială, în perechi, liberă şi prin recunoaştere.

1. În învăţarea serială unităţile verbale sunt prezentate în aceeaşi ordine de la o încercare la următoarea. Un exemplu familiar de învăţare verbală serială este învăţarea recitării alfabetului, zilelor săptămânii, lunilor anului, erelor geologice;

2. În asocierea în perechi sarcina subiectului este de a învăţa perechi de cuvinte asociate, un element al perechii devenind stimul iar cel de-al doilea răspuns. Un exemplu familiar este învăţarea vocabularului unei limbi străine în care fiecare cuvânt nou are o pereche în limba maternă. Acest tip de sarcină a fost mult timp privită ca un prototip al învăţării mecanice (pe de rost) dar s-a descoperit că în rezolvarea ei omul joacă rolul unui adevărat procesor de informaţii.

3. În reamintirea liberă subiectului îi sunt prezentaţi serii de itemi verbali şi după un timp i se cere să-i reproducă fără să fie nevoit să respecte o anumită ordine. Dacă experimentatorul oferă suficiente cuvinte din mai multe categorii, subiectul îşi reaminteşte cuvintele structurate în aceste categorii. Dar subiectul utilizează anumite criterii de organizare a materialului la reactualizarea liberă acestea sunt reactualizate chiar dacă experimentatorul nu le sugerează. Rezultatele studiului acestui tip de învăţare relevă importanţa deciziei în învăţare. Cel care învaţă este activ, organizează materialul, caută reguli de grupare, structurează sarcina. Această procedură este importantă pentru că permite investigarea: 1. modului în care cel care învaţă organizează materialul; 2. reperelor (categoriilor conceptuale) detectate de cel care învaţă pe parcursul învăţării; 3. strategiilor utilizate pentru regăsirea itemilor în memorie.

4. Învăţarea prin recunoaştere (o procedură frecvent utilizată în învăţarea de zi cu zi, obişnuită – recunoaşterea feţelor, a locurilor familiare) care este asemănătoare cu învăţarea prin discriminare au fost utilizate 2 feluri de teste de recunoaştere: cu un singur item şi cu itemi multipli. În procedura cu itemi multipli subiectului i se oferă itemul printre mai mulţi itemi distractori. Recunoaşterea este cu atât mai grea cu cât itemii distractori sunt mai asemănători cu itemii vechi.

Abordarea asociaţionistă a învăţării verbale se focalizează pe modul în care se formează asociaţiile. Se diferenţiază: 1. asociaţii anticipate în care are loc reactualizarea răspunsului potrivit pentru un stimul şi 2. asociaţii retroactive în care are loc reactualizarea stimulului când este prezentat răspunsul ca un indiciu. În învăţarea vocabularului unei limbi străine nu se învaţă perechi doar în direcţie anterogradă ci şi în direcţie retrogradă.

Abordarea gestaltistă a învăţării verbale (W. Kohler, K. Kofka) accentuează rolul contiguităţii şi frecvenţei experienţelor: asociaţiile nu sunt învăţate prin întipărire via repetiţie ci tot ceea ce este învăţat şi reţinut este un tip de unitate organizată a întregii experienţe. Învăţarea presupune o persoană activă care utilizează imagini, strategii, procese de organizare, gândeşte, emite ipoteze şi ia decizii.

Abordarea cognitivă a învăţării verbale a influenţat sau direcţionat cercetări asupra învăţării verbale în ce priveşte: 1. clusterele în reamintirea liberă; 2. organizarea subiectivă, codarea; 3. imageria mintală. În reamintirea liberă, omul schimbă ordinea în care cuvintele au fost prezentate, proces numit *clustering* ceea ce înseamnă organizare. Clusterizarea sau organizarea materialului verbal poate fi simplă (asocierea unui cuvânt cu altul gen fată – băiat) şi categorială (reamintirea unui item este relaţionată cu o anumită categorie (noapte – zi). Codificarea presupune modificarea

şi rearanjarea informaţiei (prin anagramare sau simplificare). Imageria mentală (*mental imagery*) presupune recursul la reprezentări picturale, vizualizări (*method of loci, pegword method*) (Ellis, 1978, pp.43-70)

***Învăţarea conceptelor** (conceptuală)/ concept learning*

Învăţarea conceptelor (*concept learning*) a fost abordată în psihologia învăţării ca situându-se aproximativ la jumătatea drumului dintre un proces simplu de discriminare a stimulilor, învăţarea răspunsului şi formarea de asociaţii pe de o parte, şi procesele complexe ale gândirii, raţionamentului şi rezolvării de probleme pe de altă parte. Învăţarea conceptuală se referă la orice activitate în care individul trebuie să înveţe să clasifice două sau mai multe evenimente sau obiecte într-o singură categorie. Ea implică un răspuns comun la un grup de stimuli care au în comun anumite proprietăţi sau caracteristici.

Conceptele sunt reprezentări ale unor *categorii* de lucruri, acţiuni sau situaţii. Ele permit oamenilor să includă în aceeaşi categorie stimuli cu caracteristici similare corelate în aşa fel încât să afirme ceva despre lume, ceva ce poate fi judecat în termeni de adevărat sau fals. Pe baza conceptelor este posibilă identificarea regularităţilor experienţei personale, organizarea informaţiilor despre lume în unităţi de semnificaţie care să poată fi păstrate în memorie. După cantitatea de informaţie condensată în ele şi după forma de codificare (simbolică sau semantică) conceptele sunt: individuale, particulare şi generale, empirice şi ştiinţifice, concrete şi abstracte.

Conceptele concrete diferă de cele abstracte prin trei dimensiuni: claritatea, perceptibilitatea şi complexitatea. *Claritatea conceptelor* concrete este mai mare decât cea a conceptelor abstracte deoarece ele permit mai uşor diferenţierea între obiectele incluse în acea categorie şi cele care nu se includ în ea (diferenţierea între obiectul-exemplu şi obiectul-nonexemplu, nonreprezentativ, pentru respectiva categorie). Obiectele care nu se includ în categoria definită de conceptul abstract (*nonexemplele*) sunt mai greu de identificat. Definiţia conceptului abstract depinde deseori de contextul în care este folosit. *Perceptibilitatea conceptelor* concrete este mai mare decât a conceptelor abstracte deoarece trăsăturile desemnate de conceptele concrete pot fi percepute iar cele desemnate de conceptele abstracte nu. *Complexitatea conceptelor* derivă din numărul de alte concepte care trebuie relaţionate pentru a înţelege categoria de obiecte desemnate de respectivul concept. Învăţarea unui concept abstract reclamă utilizarea unui vast sistem de alte concepte interelaţionate. (Hamilton, Ghatala, 1994).

În practica pedagogică este important să se evite asimilarea activităţii de învăţare a conceptelor cu activitatea gândirii de conceptualizare (M. Zlate, 2000)

Învăţarea conceptelor pare un caz special de generalizare şi discriminare, o combinare a discriminării între clase de evenimente cu generalizarea asupra acestora.

Un concept se consideră învăţat dacă sunt îndeplinite două condiţii: 1. sunt identificate exemplele şi excluse non-exemplele (alb/nonalb); 2. sunt recunoscute caracteristicile relevante şi ignorate cele nerelevante (la cerc se vizează forma, se ignoră mărimea sau culoarea).

Învăţarea conceptelor este influenţată de factori care ţin de sarcină şi factori care ţin de subiect. Printre factorii care ţin de sarcină se menţionează: 1. exemplele pozitive şi negative (în general se învaţă mai mult şi mai repede din exemplele pozitive pentru că acestea sunt mai sigure, cele negative fiind mai numeroase şi mai ambigue (de exemplu în diagnosticul diferenţial se poate recurge cu succes la exemplul negativ deoarece o boală poate fi identificată uneori prin simptomul care nu este prezent dar în „predarea" de către părinţi a conceptului de onestitate prin exemple de neonestitate „tehnica" poate să nu fie de folos; 2. atributele relevante şi irelevante

(cu cât numărul atributelor irelevante este mai mare cu atât sarcina de învăţare a conceptului va fi mai dificilă. Unele atribute relevante pot fi redundante dar cu cât sunt mai multe atribute relevante redundante, cu atât conceptul va fi învăţat mai uşor); 3. proeminenţa (tipicalitatea) stimulilor şi concreteţea/abstractizarea (copilul mic învaţă conceptul de culoare mai repede decât pe cel de formă); 4. feedbackul şi factorii temporali (este important timpul în care se oferă feedbackul); 5. regulile conceptualizării (cel mai uşor de învăţat sunt conceptele care utilizează regulile afirmaţiei şi conjuncţiei şi cel mai greu cele care utilizează regula condiţională şi bicondiţională). Dintre factorii care influenţează învăţarea conceptelor şi care ţin de subiect, cel mai frecvent sunt menţionaţi memoria şi inteligenţa. (Ellis, 1978, pp. 131 – 154).

Literatura de specialitate menţionează ca teorii ale învăţării conceptuale:

- ✓ teoria asocierii S-R – priveşte procesul ca pe un caz special al învăţării prin discriminare, discriminarea realizându-se între indicii relevanţi şi cei irelevanţi;
- ✓ teoria mediaţionistă S-R – introduce un nou element între S şi R: procesul de mediere prin care anumite aspecte ale stimulului sunt reprezentate simbolic, imagistic sau verbal, astfel încât relevanţa lor pentru un anumit concept să crească, de exemplu pentru conceptul de mâncare: peşte, îngheţată etc.
- ✓ teoria testării ipotezelor – accentuează activismul celui care învaţă afirmând că învăţarea presupune emiterea unor ipoteze cu privire la atributele relevante şi irelevante ale obiectelor, fiecare încercare este o verificare de ipoteze în care sunt implicate procese decizionale.
- ✓ teoria procesării informaţiilor – vede învăţarea conceptelor în termeni de secvenţe ale deciziei celui care învaţă, alături de formularea şi testarea ipotezelor.

Învăţarea socială

Învăţarea socială este definită ca „proces de asimilare a experienţei sociale manifestat prin schimbare în conduită", de asimilare a experienţei concentrate în norme, valori şi roluri sociale, în atitudini şi modele de comportament realizate sau practicate în contexte microsociale (interacţiuni şi relaţii interpersonale) sau macrosociale (de la grupuri mici la comunităţi sociale) (Mureşan, 1980, pp. 320 – 321). P. Mureşan, în fina analiză pe care o face învăţării sociale menţionează ca şi contribuţii semnificative la clarificarea conceptului de învăţare socială lucrările lui Miller, McDollard, G.H. Homans, J.W. Thibot, H.H. Kelley şi desigur, teoria lui A. Bandura. Astfel, Miller, Mc Dollard identifică drept principii de bază ale învăţării sociale: impulsul de a imita conduita altuia care este unul dintre cei mai importanţi stimuli în învăţarea socială. G.H. Homans evidenţiază rolul întăririi conduitei sociale elementare prin schimbul reciproc de recompense şi pedepse în cadrul interacţiunilor. J.W. Thibot şi H.H. Kelley (teoria rezultatelor interacţiunii) accentuează efectul rezultatelor interacţiunii asupra învăţării (Mureşanu, 1980).

Teoria învăţării sociale accentuează faptul că un comportament este învăţat prin experienţă cu mediul.

După Bandura, în cadrul interacţiunilor sau relaţiilor interpersonale în care are loc expunerea la modelul de comportament, au loc:

1. procese de atenţionare (observatorul identifică anumite comportamente ale modelului în vederea învăţării);

2. procese de stocare (are loc codificarea comportamentelor sub forma reprezentărilor sau a semnificaţiilor)

3. reproducerea psihomotorie a comportamentelor (întărirea celor recompensate şi eliminarea celor sancţionate, importante fiind facilitările (Bandura, 1997)

Principala modalitate prin care se realizează învăţarea socială este expunerea la model şi imitaţia. Bandura a identificat două

faze ale procesului de imitaţie: una de achiziţie (înregistrarea şi înglobarea în sistemul propriu a comportamentului modelului) şi una de realizare (performanţa) în care comportamentul este manifest. Factorii care favorizează imitarea unui model sunt: întărirea comportamentului (prin statutul superior sau prin competenţa modelului), interacţiunea afectuoasă cu modelul, similitudinea, recompensele financiare.

2.2. Noi dimensiuni ale învăţării în societatea contemporană

Noul context socio-economic şi cultural - spiritual, diversificarea extraordinară a cunoştinţelor şi a domeniilor de aplicabilitate a acestora au început să configureze şi au relevat noi forme şi niveluri ale învăţării umane.

În psihologia învăţării s-a impus conceptul de învăţare permanentă, pe tot parcursul vieţii (*Lifelong – Learning*), singura care asigură învăţarea a ceea ce, încă de la începutul deceniului 7 al secolului XX, se configura ca obiective ale educaţiei:

- ✓ "A învăţa să trăieşti;
- ✓ a învăţa să înveţi în aşa fel încât să-ţi însuşeşti cunoştinţe noi de-a lungul întregii vieţi;
- ✓ a învăţa să gândeşti liber şi critic;
- ✓ a învăţa să iubeşti lumea şi s-o faci mai umană;
- ✓ a învăţa să te desăvârşeşti în şi prin munca creatoare""(Faure, 1974, p. 119).

La ora actuală, conceptul de învăţare permanentă, pe parcursul întregii vieţi, este un concept curent al ştiinţelor preocupate de învăţare dar şi ale politicilor educaţionale. *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI,* adoptat în a opta întâlnire a comisiei coordonate de J. Delors (15-17 ianuarie, 1996), raport intitulat semnificativ „Learning: the Treasure Within" (titlu tradus în limba română mai simplu – *Comoara lăuntrică*), se referă la educaţia permanentă ca la „una dintre cheile

secolului XXI" (Delors, 2000, p. 15). Acest concept face posibilă realizarea celor „patru piloni ai educaţiei" şi în acelaşi timp ai cunoaşterii, în cea mai recentă (şi cea mai adecvată pentru complexitatea ei reală) accepţiune a învăţării – de comoară lăuntrică:

- „a învăţa să ştii, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii;
- a învăţa să faci, astfel încât individul să intre în relaţie cu mediul înconjurător;
- a învăţa să convieţuieşti împreună cu alţii, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activităţile umane;
- a învăţa să fii" (Delors, 2000, p.69)

În semnificaţia conceptului de *învăţare permanentă* sunt incluse:

- ✓ continuitatea învăţării din copilărie până la vârsta a treia, oricât de înaintată ar fi ea,
- ✓ extensiunea sferei conţinutului de învăţare („Astăzi învăţarea nu se mai referă la învăţarea şcolară, organizată, ea cuprinzând o multitudine de activităţi formale şi informale. Conceptul de învăţare se leagă tot mai strâns de cel al *organizării înţelepte a vieţii*") (Siebert, 2001, p.36),
- ✓ înlocuirea conceptului calificării cu cel al dezvoltării competenţelor („Competenţele se formează în urma intersectării proceselor de învăţare organizată şi a celor informale prin combinarea influenţelor socializării cu activităţile intenţionale de instruire.") (Siebert, 2001, p.37)
- ✓ deplasarea accentului de la *achiziţia de cunoştinţe* la *realizarea posibilităţilor individuale.*

H. Siebert, observă că în ultimul deceniu al secolului trecut se poate remarca „o revalorizare politică globală a *învăţării permanente*" (Siebert, 2001, p.79) şi implicit a învăţării pe tot parcursul vieţii individului, mai ales la vârsta adultă.

2.2.1. Învăţarea la adulţi

Cu toate că învăţarea adulţilor este un domeniu de studiu relativ nou, ea a fost ca şi învăţarea tradiţională. Spre deosebire de copii şi adolescenţi, adulţii au mai multe responsabilităţi. Ei trebuie să găsească un echilibru între acestea şi cerinţele învăţării. Din cauza acestor responsabilităţi adulţii au *bariere în faţa participării la învăţare*. Unele dintre aceste bariere sunt lipsa timpului, a banilor, a încrederii sau a interesului, lipsa de informaţie în ceea ce priveşte oportunităţile de învăţare, problemele legate de orar, şi problemele legate de îngrijirea copiilor şi de transport.

Un pionier al domeniului învăţării la adulţi - Malcom Knowles - a identificat următoarele caracteristici ale învăţării la adulţi:

- sunt *autonomi* şi *direcţionaţi către sine*. Ei trebuie să fie liberi să se auto-direcţioneze. Ei trebuie să fie implicaţi în mod activ în învăţare, instructorii fiindu-le doar facilitatori ai procesului învăţării. Adulţii învaţă în funcţie de perspectivele proprii asupra subiectelor abordate;
- au o bază de *experienţe de viaţă* şi *cunoştinţe* şi au nevoie să facă legătura dintre noua învăţare şi această bază de cunoştinţe/experienţe;
- sunt *orientaţi către scopuri* – trebuie să ştie cum îşi pot atinge scopurile prin noua învăţare;
- sunt *orientaţi către relevanţă*. Ei trebuie să găsească un motiv pentru care să înveţe ceva, cel mai frecvent motiv fiind acela că învăţarea serveşte muncii lor sau altor responsabilităţi pentru care le au;
- sunt *practici*, axaţi pe aspectele unei lecţii care le-ar putea folosi cel mai mult în munca lor, ar putea să nu fie interesaţi în cunoaştere de dragul cunoaşterii. Trebuie să fie trataţi cu *respect*, să li se recunoască bogăţia de experienţe pe care o aduc în învăţare;

- *sunt oameni cu ani de experienţă* – focalizarea trebuie să se facă asupra punctelor lor tari, nu doar asupra lipsurilor lor în ceea ce priveşte cunoştinţele - experienţa lor trebuie utilizată drept sursă de îmbogăţire a experienţei personale.
- *au valori, credinţe şi opinii bine stabilite* care trebuie respectate;
- *sunt oameni al căror stil şi ritm de învăţare este stabilizat.* Timpul de reacţie şi viteza învăţării lor ar putea fi încetinite, dar abilitatea de a învăţa nu este afectată de vârstă. Mulţi adulţi preferă alte metode de predare decât lectura;
- *leagă noile cunoştinţe şi informaţii de informaţiile şi experienţele învăţate anterior* – materialele care nu se încadrează în contextul experienţelor şi cunoştinţelor participanţilor devin lipsite de sens;
- *respectul de sine şi ego-ul* adulţilor stau sub semnul riscului într-un mediu şcolar care nu este perceput ca sigur şi ca oferind sprijin;
- *au o nevoie profundă de a se auto-direcţiona* – trebuie să fie implicaţi într-un proces de cercetare reciprocă;
- *sunt foarte* ca stil, tempou şi ritm al învăţării;
- *tind să aibă o orientare centrată asupra problemei;*
- cei mai buni motivatori pentru adulţii care învaţă sunt interesul şi beneficiul propriu. Dacă li se poate demonstra că cursul le va aduce beneficii pragmatice, ei vor avea performanţe mai bune şi beneficiile vor fi de durată. (Knowles, 1970).

Motivaţia pentru învăţare a adultului este conferită de cerinţele în ceea ce priveşte competenţa sau obţinerea unui certificat, o promoţie aşteptată (şi realizată), îmbogăţirea slujbei, o nevoie de a menţine vechile aptitudini sau de a învăţa unele noi, o nevoie de a se adapta la schimbările de la slujbă, sau nevoia de a învăţa pentru a satisface directivele companiei.

Se menționează ca surse de motivare pentru adultul care învață: relațiile sociale (nevoia de noi prieteni, de asociere și de prietenie); așteptările externe (recomandările unei persoane cu autoritate formală); avansarea personală (pentru a obține un statut sau o slujbă mai bună, pentru a fi în fața competitorilor); evadarea/stimularea (a scăpa de plictiseală, a sparge rutina de acasă sau de la muncă); interesul cognitiv (învață de dragul învățării, de dragul cunoașterii)

Ca particularități ale motivației învățării la adulți pot fi reținute: a face față evenimentelor specifice care le schimbă viața – ex: căsătoria, divorțul, o nouă slujbă, o promovare, concedierea, ieșirea la pensie, pierderea unei persoane iubite, mutarea într-un nou oraș, a găsi o utilizare pe care să o dea cunoștințelor sau abilităților care sunt căutate; creșterea sau menținerea respectului de sine și plăcerii (Zemke, 1984).

Așa cum se poate observa, toate cele patru elemente critice ale învățării au anumite particularități la adulți:

Motivația lor este susținută prin mai multe mijloace: stabilirea atmosfere calde, deschise, care să le arate că vor fi ajutați să învețe; stabilirea unui nivel potrivit de preocupare. Nivelul de tensiune trebuie sa fie ajustat în așa fel încât să corespundă nivelului de importanță al obiectivului, ei învață mai bine când stresul este moderat; dacă stresul este prea mare, acesta devine o barieră in calea învățării; stabilirea unui nivel potrivit de dificultate a sarcinilor - destul de ridicat încât să fie o provocare dar nu atât de ridicat încât ei să devină frustrant din cauza supraîncărcării cu informații; oferirea unui feedback specific, nu general. Adulții trebuie să vadă beneficiile învățării pentru a fi motivați să învețe subiectul.

Întărirea este o parte foarte necesară a procesului de predare/ învățare la adulți.

Reținerea. Cantitatea reținută va fi direct afectată de gradul învățării inițiale - dacă nu au învățat materialul bine inițial, nu îl

vor reține foarte bine. Reținerea este afectată direct de cantitatea de practică din timpul învățării. După ce este demonstrată performanța dorită, cunoștințele trebuie aplicate în practică. Practica distribuită este similară în efect cu întărirea intermitentă.

Transferul învățării este rezultatul training-ului. La fel ca și în cazul întăririi, există două tipuri de transfer: *pozitiv* și *negativ*. Transferul este cel mai probabil să se producă în următoarele situații: *asocierea* (informației noi cu ceea deja știută); *similitudinea* (informația este similară cu materialul deja știut); *gradul de învățare inițial*; *elementul atributiv critic* (informația învățată conține elemente critice) (Zemke, 1984).

Cross (1981) a elaborat modelul CAL (Caracteristicile elevilor adulți) care încearcă să integreze asumpțiile teoretice ale andragogiei (Knowles) și ale învățării experiențiale (Rogers).

Modelul CAL evidențiază două clase de variabile în învățarea adulților: caracteristicile personale și caracteristicile situaționale. Caracteristicile personale includ: îmbătrânirea, fazele vieții și stadiile de dezvoltare. Aceste trei dimensiuni influențează învățarea pe parcursul întregii vieți. Caracteristicile situaționale constau în învățarea part-time versus învățarea full-time, și învățarea voluntară versus învățarea obligatorie. Administrarea învățării (aceasta însemnând orare, locații, proceduri) este puternic afectată de prima variabilă; cea de-a doua este legată de natura autodirecționată, centrată asupra problemelor a celor mai multe procese de învățare la adulți (Cross, 1981).

2.2.2. *Învățarea în contextul dezvoltării personale și profesionale a ființei umane*

În literatura de specialitate a ultimilor ani, apar cu mare frecvență sintagme în care termenul de *învățare* este asociat cu termeni a căror semnificație exprimă atât note definitorii ale învățării umane

cât şi o nouă concepţie a managerilor educaţiei cu privire la învăţare: învăţare cu sens (*meaningful learning*), învăţare temeinică, serioasă (*toughtful learning*), învăţare reuşită (*succsessful learning*), învăţare fundamentală (*worth learning*), învăţare deplină (*mastery learning*) (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998).

Învăţarea temeinică, serioasă (*toughtful learning*) este descrisă prin: 1.încredere în propria capacitate de dezvoltare (fixarea de obiective provocatoare dar tangibile, efort de comparare cu sine nu neapărat cu alţii), 2. înţelegere şi accentuare a valorii sarcinilor de învăţare, raportare a lor la propriile interese, la problemele actuale şi viitoare ale vieţii reale), 3. capacitate de implicare, de angajare în procesul învăţării, fără teamă de insucces (ceea ce influenţează capacitatea individului de a finaliza sarcina, de a se motiva pentru depăşirea dificultăţilor) (Woolfolk, 1998, p. 434).

Cercetările au arătat că învăţarea cu sens (*meaningful learning*) se produce în sarcinile de învăţare semnificative pentru individ, în cele legate de viaţa sa reală (ea implicând efort şi angajare activă în învăţare precum şi sentimente adecvate după succesul sau eşecul activităţii). Sarcinile de învăţare sunt cu atât mai semnificative, cu cât au relevanţă personală, sunt incitante şi adecvate experienţei, cunoştinţelor şi nivelului de dezvoltare ale elevului dar şi preferinţelor lui pentru o anumită modalitate de a învăţa. (Hamilton, Ghatala, 1994).

Învăţarea fundamentală (*worth learning*) reprezintă învăţarea unor abilităţi (*skills*) bazale, susceptibile de transfer pozitiv în multe alte situaţii ulterioare de învăţare. Aceasta presupune conştientizarea a ceea ce în viitor urmează să se ceară de la individ, a ceea ce va fi considerat bazal şi susceptibil de transfer în situaţiile de învăţare cu care el se va confrunta ca adult, ca profesionist. Dacă într-un anumit moment de timp capacităţi bazale erau cititul, scrisul, socotitul, cooperarea, vorbirea, actualmente ele nu mai sunt suficiente şi nu mai asigură valoarea învăţării. Pentru viitor se

prefigurează ca abilităţi bazale: utilizarea calculatorului, transferul principiilor, atitudinilor, gândirea critică, strategiile de rezolvare de probleme. (Woolfolk, 1998, p.322).

Învăţarea organizaţională

Organizaţiile contemporane sunt foarte sensibile le problematica învăţării atât la nivel individual cât şi la nivelul organizaţiei însăşi. Conceptele de învăţare organizaţională *(organizational learning)* şi de organizaţie care învaţă *(learning organization)* se află în relaţii intens studiate de managementul organizational. Organizaţiile care învaţă abordează problema învăţării organizaţionale atât ca proces tehnic cât şi ca proces social. Aspectul tehnic se referă atât procesarea şi interpretarea informaţiilor cât şi la răspunsul la informaţiile existente atât in interiorul cât şi în exteriorul organizaţiilor. Aspectul social se referă la modul în care oamenii construiesc semnificaţiile experienţei lor de muncă. Sub acest aspect învăţarea este considerată a fi efectul interacţiunilor sociale din cadrul mediului natural de muncă (care favorizează învăţarea prin practică situaţională, emulaţie şi socializare).

Una dintre cele mai mari controverse cu privire la învăţarea organizaţională s-au purtat în jurul întrebării dacă organizaţia în sine învaţă sau învaţă indivizii din cadrul ei. S-a pus problema în ce măsură indivizii angajaţi în cunoaşterea organizaţiei şi în cunoaşterea propriului comportament în organizaţie transformă organizaţia. Aspectele individuale şi sociale ale învăţării în organizaţie conduc la concluzia că organizaţiile pot învăţa, la fel ca şi indivizii.

Cele mai multe dintre dimensiunile fundamentale ale învăţării se regăsesc şi în învăţarea la nivel de organizaţii dar aceasta are şi note caracteristice în ce priveşte: ce se învaţă, cum se învaţă şi resursele angrenate în învăţare. Aceste note caracteristice derivă din aceea că organizaţia este un colectiv de indivizi cu roluri diferite care implică perspective şi valori diferite.

Învăţarea organizaţională se diferenţiază de învăţarea individuală prin câteva particularităţi: 1. este situaţională; 2. este focalizată pe practici comune (*communities of practice*); 3. este predominant informală; 4. nu presupune neapărat predarea; 5. are un caracter neregulat; 6. are un caracter contradictoriu (pot apare contradicţii între entitatea socială şi individ sau între subgrupuri şi individ) (Pedler, 1991).

În contextul managementului organizaţional învăţarea nu mai este privită ca remedierea unui deficit (completarea abilităţilor, cunoştinţelor şi deprinderilor care sunt insuficiente) ci ca dezvoltare a individului astfel încât acesta să fie capabil să facă mai bine lucrurile pe care le face deja destul de bine.

Dezvoltarea individuală din punctul de vedere al persoanei poate fi orice conduce la creşterea sentimentului de bine (well-being), satisfacţie şi împlinire şi care poate să coincidă sau nu cu nevoile organizaţiei. (Pearn, 2002, p.xxi)

Prin dezvoltare individuală, din perspectivă organizaţională se înţeleg activităţile planificate şi neplanificate care pot fi o bază conştientă sau neconştientă pentru schimbări individuale care au ca rezultat o mai bună echipare pentru a îndeplinirea rolurilor curente şi viitoare în organizaţiei. (Pearn, 2002, p.xx)

Învăţarea în context organizaţional aduce în discuţie nu doar noi metode de învăţare ci chiar noi forme de învăţare.

Ca modalităţi de a învăţa în organizaţii se descriu 16 metode de dezvoltare integrate în 3 categorii: 1. metode aplicate la locul de muncă (*on the job methods*): care se realizează: a. prin influenţa managerului; b.prin muncă; c. prin coaching; d. prin mentoring); 2. metode aplicate în afara locului de muncă (învăţarea prin acţiune/ *action learning*, învăţarea la distanţă, cursuri, joc de rol, simulare, lecturi, trening bazat pe tehnologie, lecţii video) 3. alte metode (învăţarea în grup) (Mumford, 2002, p. 213).

Învăţarea activă

Modelul învăţării active (*active learning*) se bazează pe asumpţiile că toate activităţile de învăţare implică două tipuri principale de experienţă (a observa şi a face) şi două modalităţi principale de dialog (dialogul cu sine şi dialogul cu ceilalţi) (L. Dee Fink de la University of Oklahoma Instructional Development Program, 1999).

Dialogul cu sine implică: gândire reflexivă, autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit şi asupra propriilor sentimente. Pentru stimularea acestui dialog, profesorul poate cere elevilor să ţină un jurnal al cursului sau să dezvolte un portofoliu al învăţării. Studenţii ar trebui să reflecteze şi scrie asupra a: ce învaţă, cum învaţă, ce rol au cunoştinţele învăţate în viaţa rol, cum îi fac acestea să se simtă.

Dialogul cu ceilalţi implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalţi (profesor, autor de carte), a discuta în grupuri mici, cu colegii sau cu alţii, a scrie scrisori.

Observaţia - a ceea ce fac alţii. Poate fi directă (se observă o acţiunea reală – o familie) sau vicariantă (se observă simularea unei acţiuni reale – se urmăreşte un film sau se citeşte o carte despre acea familie)

A face (Doing) este orice activitate de învăţare în care elevul face ceva: proiectează un rezervor, conduce o orchestră, realizează un experiment (în ştiinţele naturale sau sociale), realizează o analiză critică a unei lucrări, investighează istoria unei zone, susţine o prezentare orală. Şi aceasta poate fi directă sau vicariantă (studiile de caz, jocul de roluri, simulările sunt căi de a angaja studenţii în a învăţa prin « a face » în maniera vicariantă). De exemplu dacă învăţarea se referă la cum se conduce o orchestră: se conduce în mod direct o orchestră sau se simulează, se organizează un joc de rol. În cursurile din domeniul afacerilor studiile de caz sunt simulări ale procesului de luare a deciziilor.

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învăţării active, autorul sugerează combinarea potrivită a componentelor învăţării active: dacă elevii îşi scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuţie de grup (cu alţii), discuţiile din grup vor mai bogate şi mai angajate. Dacă după acestea se realizează observaţia, observaţia va fi mai bogată. Dacă aceasta este urmată de execuţia acţiunii observate, se va şti mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine şi apoi cu alţii. (L. Dee Fink (1999).

Învăţarea experienţială (*Experiential Learning - Learning from Experience)*

Modelul învăţării experienţei nu este nici el foarte nou.

În cartea „Experiential Learning", Kolb a descris învăţarea ca un proces în patru paşi: 1. observarea *(watching)* şi 2.gândirea – care implică mintea, 3. simţirea (emoţiile) şi 4. a face (acţiunea). Acest model este construit pe asumpţiile lui Dewey care a subliniat necesitatea ca învăţarea să se bazeze pe experienţă, ale lui Lewin (care a semnalat importanţa pentru implicării active a omului în învăţare) şi pe cele ale lui Piaget (care a descris inteligenţa ca rezultat al interacţiunii dintre persoană şi mediu) (Kolb, 1984).

Cei patru paşi sunt: 1. experienţa concretă; 2. observaţia reflexivă; 3. conceptualizarea abstractă (crearea de generalizări sau principii care integrează observaţiile în teorii; aceste teorii vor fi utilizate ca ghid în acţiunile viitoare; 4. experimentarea activă – prin care se testează ceea ce s-a învăţat în situaţii noi şi mai complexe. Rezultatul acestei testări fiind o altă experienţă concretă dar cu un nivel crescut de complexitate.

Pentru a învăţa eficient sunt necesare: 1. percepêrea informaţiei; reflecţia asupra a cum aceasta va influenţa diferite aspecte ale vieţii reale; 3. analiza gradului în care se potriveşte cu experienţa anterioară; 4. a gândi asupra felului în care aceste informaţii ne

oferă noi modalităţi de a acţiona. A învăţa înseamnă mai mult decât a vedea, auzi sau manipula lucrurile. Acestea trebuie integrate în schemele existente şi trebuie să servească la a face ceva (Kolb, 1984).

Aceste faze se produc fie ca un flash fie în timp (care poate dura luni de zile) în funcţie de temă sau domeniu. Cea mai directă aplicaţie a acestui model este în managementul activităţilor de predare şi tutoriale, în care trebuie asigurată parcurgerea deplină a fiecărei etape. Tutorul sau mentorul trebuie să conducă elevul pe parcursul întregului ciclu, oferind experienţa concretă, punând întrebări care să încurajeze reflecţia şi conceptualizarea, oferind căi de testare a ideilor. Nu toate formele de abilităţi sau cunoştinţe accentuează toate stadiile ciclului, în aceeaşi măsură. (Marcia L. Conner, 2005, http://www.agelesslearner.com/intros/experiential.html).

Kolb a făcut câteva precizări în acest sens: stadiul experienţei concrete corespunde cunoaşterii prin familiarizare, directe, practice ("*Apprehension*" în denumirea lui Kolb), opusă „cunoaşterii despre" care este mai teoretică, mai comprehensivă („*Comprehension*") şi reprezentată de conceptualizarea abstractă. Observaţia reflexivă (*Reflective Observation*) exprimă ceea ce experienţa înseamnă pentru experimentator, sau conotaţiile ei (poate fi transformată de intenţiile subiectului) în timp ce experimentarea activă *(Active Experimentation)* transformă teoriile conceptualizării abstracte prin testarea lor în practică (prin „extensie") şi se referă la denotaţiile acesteia. După Kolb, cele patru stadii ale ciclului învăţării sunt asociate cu patru forme diferite de cunoştinţe. Acestea sunt în relaţie de opoziţie două câte două: 1. *cunoaştere convergentă şi divergentă*. Cunoaşterea convergentă aduce diferite fapte sau principii la un numitor comun, la o singură temă (problema are doar răspunsuri corecte sau greşite). Cunoaşterea divergentă este în general asociată cu creativitatea şi înseamnă generarea unui

număr de cunoştinţe din experienţă (ca în literatură, istorie, artă).
2. *cunoaştere prin asimilare şi acomodare* – descriu moduri diferite de relaţionare între cunoştinţele noi şi cele care există deja în mintea subiectului (Kolb, 1984).

După Peter Senge „Fiecare are un anumit orizont (*learning horizon*), o reprezentare a timpului şi spaţiului în care ne vom evalua eficienţa. Atâta timp cât acţiunile noastre au consecinţe asupra orizontului învăţării este imposibil să învăţăm doar din experienţă directă. De aici decurge o dilemă fundamentală cu care se confruntă organizaţiile şi individul (în aceeaşi măsură): învăţăm mai bine din experienţă dar niciodată nu experimentăm direct consecinţele celor mai multe din deciziile noastre importante" (Senge, 1990).

Învăţarea prin acţiune

Literatura de specialitate acordă o mare atenţie simulărilor sau învăţării prin acţiune. Învăţarea prin acţiune (*action learning*) este promovată de noile macrotendinţe în lumea muncii. În acest nou mod de învăţare este implicată experienţa managerilor ca persoane care învaţă. Cu ajutorul noilor tehnologii apar noi oportunităţi de căutare a cunoştinţelor programate. Pedler, 1991 defineşte învăţarea prin acţiune ca „o abordare a dezvoltării oamenilor în organizaţii care consideră sarcina ca vehicul al învăţării. Se bazează pe premisa că nu există învăţare fără acţiune şi nici acţiune obiectivă şi deliberată fără învăţare" (Pedler, 1991, cf. Mumford, 2002, p. 210) După Smith (2000), învăţarea prin acţiune construieşte experienţa reală mai mult decât operarea cu informaţiile raţionale ale tradiţiei ştiinţifice. Rolul celor care învaţă ar fi: rezolvarea individuală sau în grup a problemelor, delimitarea problemelor reale ale muncii, acţiunea pentru rezolvarea acestor probleme, a se expune riscurilor şi încordărilor potrivite, munca în contextul unui proces social suportiv, recurgerea la conexiuni şi combateri (Hale, 2005, pp. 3 - 4).

Diferenţa esenţială dintre abordarea programelor **tradiţionale** şi abordarea programelor de învăţare prin acţiune **este că primele** pornesc cu o programă, celelalte presupun ca **studenţii să îşi** stabilească propria programă.

Învăţarea prin acţiune este foarte eficientă când este vorba de a învăţa cum să înveţi şi mai puţin atunci când se urmează un curs focalizat pe date sau informaţii. Ea necesită înţelegere simpatetică din partea conducerii în organizaţii ţi încredere între membri. (Mumford, 2002, p.217)

Pionier al acestui tip de învăţare a fost Reg Revans care a formulat ecuaţia Learning = P + Q unde P = situaţiile de învăţare dintr-un curriculum (*programed learning*) şi Q= clarificările care se produc prin auto şi interchestionare (*Questioning insight*). Mumford (1991) propune altă formulă: Q + P + Q = L adică precizează că învăţarea trebuie să pornească cu întrebări care să genereze probleme potrivite care să conducă la întrebări mai profunde (Hale, 2005, p. 6) http://www.agelesslearner.com/intros/informal.html

Învăţarea prin colaborare

Învăţarea prin colaborare (*Collaborative Learning)* este un model de predare-învăţare caracterizat prin faptul că se lucrează în echipe mixte din punctual de vedere al nivelului achiziţiilor (înalt, mediu şi slab) şi al rasei şi sexului; sistemul de recompense este orientat spre grup mai degrabă decât spre individ. (Arends, 1994, p. 344)

Principalele modalităţi de învăţare prin colaborare propuse de model sunt:

1. Student Teams Achievement Divisions (STAD) – membrii echipei lucrează fiecare cum vrea pentru a-şi însuşi materialele, apoi se ajută reciproc. Studenţii sunt examinaţi săptămânal şi

primesc un scor de perfecţionare bazat pe nivelul cu care şi-au depăşit scorul anterior. Echipa se străduieşte să obţină un scor de perfecţionare cât mai bun;

2. Jigsaw – fiecare student din echipă este responsabil să de vină expert într-un anumit aspect al sarcinii academice şi să îi înveţe şi pe ceilalţi membri ai echipei. Membrii din echipe diferite care sunt experţi în aceeaşi problemă se întâlnesc pentru a se ajuta reciproc să înveţe cât mai multe despre acel aspect. Apoi se întorc în grup şi împărtăşesc ceea ce au învăţat.

3. Investigaţia de grup – în care studenţii sunt implicaţi în planificarea subiectelor de studiu şi în modul în care realizează investigaţia. Pregătesc şi prezintă un raport în faţa grupului.

A munci în *echipă* înseamnă a primi feedback profesional asupra performanţelor şi comportamentului; a învăţa să oferi feedback; a experimenta potenţialul colaborării cu indivizi cu diferite stiluri şi calificări; a învăţa să accepţi şi să oferi ajutor; a îl căuta atunci când este nevoie; a învăţa să apreciezi contribuţiile şi potenţialul fiecărui membru al echipei; a achiziţiona deprinderi de a stabili relaţii şi de a munci în echipă. (Mumford, 2002, pp.233 -234)

Învăţarea permanentă, pe tot parcursul vieţii, de la vârsta şcolarităţii clasice şi pe toată perioada vârstei adulte, presupune *independenţă în gestionarea resurselor interne şi externe ale învăţării* (autoadministrarea acestor resurse), autodirijare şi autonomie.

Învăţarea autodirijată

Conceptul de învăţare auto-dirijată (*self-directed learning*) are o istorie destul de lungă (în multe tratate de psihologia educaţiei este reluată o definiţie considerată „clasică", dată de M. Knowles

în anul 1975). Knowles a definit *învăţarea auto-dirijată* ca „proces în care iniţiativa o deţin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învăţare, formularea scopurilor învăţării, identificarea resurselor umane şi materiale ale învăţării, alegerea şi implementarea unor strategii de învăţare adecvate, evaluarea rezultatelor învăţării (Knowles, apud Siebert, 2001, p.43).

Învăţarea auto-dirijată (Self-directed learning) exprimă faptul că adultul preia controlul asupra propriei învăţări, în special prin stabilirea propriilor scopuri ale învăţării, prin identificarea resurselor adecvate şi prin deciziile cu privire la metodele de învăţare la care recurge şi cu privire la modul în care îşi evaluează progresul. Auto-dirijarea este un concept definitoriu pentru învăţarea adulţilor. În relaţie cu acest concept s-a discutat măsura în care dispoziţia spre autodirectivitate este învăţată în context cultural sau este legată de trăsăturile de personalitate. Se apreciază că factori precum experienţele anterioare, natura sarcinii de învăţare şi domeniul implicat, politica timpului influenţează decizia de a învăţa în acest mod.

Remarcând actualitatea analizei învăţării autodirijate precum şi revalorizarea, începând cu mijlocul ultimului deceniu al secolului XX, a *realităţii* pe care o exprimă conceptul, H. Siebert reproduce nuanţările unui alt autor german, D.Gnahs, din 1998 cu privire la accepţiunile *autodirijării învăţării* în cercetările şi studiile de specialitate actuale. Astfel, se consideră că autodirijarea învăţării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la:

- ✓ deciziile privind propriile proiecte de învăţare;
- ✓ priorităţile în domeniul nevoilor şi al interesului de a învăţa;
- ✓ motivaţia învăţării;
- ✓ alegerea unor stiluri şi strategii de învăţare;
- ✓ evaluarea rezultatelor învăţării.

Autodirijarea în învăţare presupune, aşa cum afirmă toate reflecţiile teoretice asupra învăţării capacitate de automanagement (*self-management*).

Studiile cu privire la *automanagement* au identificat în dinamica acestuia mai multe faze: fixarea scopurilor activității, observarea propriei activități, înregistrarea rezultatelor activității, evaluarea rezultatelor, întărirea, fixarea, utilizarea rezultatelor dacă sunt apreciate ca reușite. (Woolfolk, 1998, p.232). Aceste faze presupun abilitățile de autocontrol la nivelul: cogniției, motivației și afectivității, al relațiilor interpersonale, resurselor sociale de suport și al comunicării, al strategiilor și tehnicilor de adaptare la mediul muncii, al preferințelor sau modalităților de abordare a sarcinilor profesionale (exprimate de stilul personal) adică autonomie personală și implicit capacitate de autoreglare a învățării.

Capitolul 3

AUTONOMIA ÎN ÎNVĂȚARE – FUNDAMENTE ȘI RESURSE

Autonomia, „procesul prin care un om sau un grup de oameni dobândește sau determină prin el însuși propriile reguli de conduită." (J.-J.Ducret, J.Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.100) este asociată cu autodeterminarea și responsabilitatea pentru propriile acțiuni și cu integritatea eului. Frecvent este apreciată ca efect și expresie ale maturizării, dezvoltării și creșterii potențialului adaptativ ale ființei umane.

Literatura de specialitate se referă la atributul *autodirectivității* individului (sau al competenței sale de a-și satisface nevoia de autodeterminare) ca și la capacitatea individului de a învăța independent, ca la atribute câștigate, *construite* sub constrângerile particularităților de dezvoltare psihică și socio-morală într-un mediu bogat în oportunități de a face alegeri și de a participa la luarea deciziilor cu privire la traseul activităților întreprinse. Aceste atribute sunt efectul unor influențe profunde și de lungă durată, exercitate asupra individului, influențe care trebuie căutate încă de la începuturile dezvoltării sale cognitive, socio-afective și morale: „capacitatea de autonomie rezultă din interiorizarea regulilor și valorilor, consecutivă unui proces ce negociere personală cu diferitele sisteme normative de interdependență și

constrângere socială" (J.-J.Ducret, J.Selosse, în Doron, Parot, 1999, p.100).

Care sunt particularitățile de dezvoltare psihică și socio-morală care condiționează formarea autonomiei în învățare?; care sunt factorii care facilitează atât interiorizarea unor reguli și valori exterioare individului cât și procesul de negociere personală cu diferitele sisteme normative în care acesta este inclus? – sunt întrebări la care psihologia învățării moderne trebuie să răspundă pentru că învățarea în zilele noastre este imposibilă în absența autonomiei celui care învață.

Erikson descrie, în dezvoltarea individului, stadii în care satisfacerea sau nesatisfacerea nevoii lui de *autonomie* îi marchează evoluția pe tot parcursul vieții. Astfel, între 18 luni și 3 ani, copilul își afirmă nevoia de a-și asuma responsabilități de autoservire, de a lua în stăpânire mediul înconjurător și dacă această nevoie îi este satisfăcută, îi sunt asigurate premisele construirii autocontrolului și încrederii în sine și mai departe ale dezvoltării spiritului de inițiativă și de acțiune, ale dezvoltării spiritului întreprinzător și sentimentului competenței necesare construirii identității personale în adolescență. Dacă nevoia de autonomie nu îi este satisfăcută, dacă din ignoranță, neglijență sau neîncredere în capacitatea lui de a se autoservi nu i se permite să-și asume responsabilitățile pe care le poate onora, copilul „dezvoltă" sentimente ca îndoiala de sine, lipsa de încredere în propriile forțe, rușine, sentimente de vinovăție, de incompetență și inferioritate și în final, confuzie în ce privește identitatea de sine în adolescență. (Erikson, 1963). Critica și sancțiunile administrate copilului în perioada în care el dorește să-și afirme autonomia dar nu are suficientă experiență concretă de manipulare a obiectelor sau un control prea sigur al propriilor mișcări (varsă cana, sparge obiecte, își încheie greșit nasturii), pot conduce la instalarea (învățarea!) *neîncrederii* în capacitatea lui de a-și dobândi autonomia dorită și, consecutiv, la îndoială, jenă,

timiditate, neîndemânare. Acestea se vor reflecta în stadiile ulterioare ale dezvoltării sale socio-afective, în mentalitatea și comportamentul său de „pion", de individ cu spirit de inițiativă diminuat, predispus la acceptarea dirijării din exterior, predispus la acceptarea dependenței de alții, la conformism.

Noțiunea de *autonomie* primește noi semnificații (fertile pentru înțelegerea autonomiei în învățare) prin studiile realizate de J. Piaget asupra dezvoltării morale a individului. Piaget, observând copii în timpului jocului (jocurile cu bile, cf. Piaget, 1980) a identificat, în legătură cu regulile de joc, două grupuri de fenomene: practica regulilor și conștiința regulii. Primul grup de fenomene exprimă felul în care este *aplicată* regula iar al doilea grup felul în care este *reprezentat* „caracterul obligatoriu, sacru sau decisiv, eteronomia sau autonomia proprie regulilor de joc" (Piaget, 1980, p.16). Piaget descoperă în *practicarea* regulilor de către copii, în dezvoltarea atitudinii lor față de reguli, patru stadii succesive: 1. Stadiul motric și individual (reglementat motor) în care, de fapt copii nu se conformează regulilor; 2. Stadiul egocentric, corespunzător perioadei 2-5 ani în care copii par să imite regulile codificate ale adulților dar fără să se preocupe de partener, sau cum spune Piaget „chiar când se joacă împreună se joacă fiecare pentru sine (toți copii câștigă în același timp" (Piaget, 1980, p.23); 3. Stadiul cooperării incipiente, plasat între 7-8 ani, în care copiii se joacă după reguli chiar dacă nu le înțeleg; 4.Stadiul codificării regulilor în care se respectă strict regulile jocului. În baza acestor delimitări, Piaget a aprofundat cercetările cu privire la prezența ideilor de corectitudine sau dreptate, de încălcare a regulilor și de sancțiune pentru încălcarea lor. Încercând să afle cum își reprezintă copilul regulile, Piaget ajunge la concluzia că „el le asemuiește inconștient cu ansamblul cosemnelor la care trebuie să se supună" (Piaget, 1980, p.38).

Și în ce privește *conștiința regulii*, dezvoltarea se produce stadial: 1. În primul stadiu - aproximativ în jurul vârstei de 4 ani,

regulile nu au semnificație, ca atare nu există conștiința încălcării lor; 2. În stadiul moralității eteronome sau al realismului moral, care începe după vârsta de 4 ani, copilul începe să creadă că regulile sunt sacre, intangibile, de neschimbat. Ele vin de la o autoritate (părinți, Dumnezeu) și trebuie respectate fără comentarii, sancțiunea pentru nerespectarea lor fiind imanentă. Stadiul realismului moral implică respectarea literei și nu a spiritului regulii precum și o concepție obiectivă a responsabilității; 3. În stadiul moralității autonome sau al moralității reciprocității care începe de la vârsta de 10 ani, „deci din a doua jumătate a stadiului cooperării și în tot cursul stadiului codificării regulilor, conștiința regulii suferă o transformare totală. Locul eteronomiei îl ia autonomia: regula de joc nu-i mai apare copilului ca o lege exterioară, sacră, pentru că este impusă de adulți, ci ca rezultat al unei hotărâri libere și ca ceva demn de respect în măsura în care ea este acceptată pe bază de reciprocitate" (Piaget, 1980, p.46). În acest stadiu, copilul înțelege faptul că regulile sociale sunt formulate de individ și ca atare pot fi schimbate, crede că pedeapsa pentru violarea regulilor este în funcție de intenția celui care o face (cel care sparge 5 căni fără să vrea nu trebuie pedepsit dar cel care sparge una cu intenție da.). în condiții de cooperare și simpatie mutuală, se dezvoltă o moralitate a reciprocității și a responsabilității subiective. (Piaget, 1980, p.92)

Așa cum se vede, Piaget asociază respectarea legii (regulii) cu autonomia dar se întreabă „oare conștiința autonomiei conduce la respectul practicării legii, sau respectul legii conduce la sentimentul autonomiei?" (Piaget, 1980, p.50). Parafrazând, ne-am putea întreba *oare conștiința autonomiei* conduce la onorarea exigențelor învățării complexe sau *respectarea prescripțiilor în învățarea îndrumată* conduce la autonomie în învățare? – întrebare cu mare potențial stimulator al cercetării științifice în acest domeniu.

Piaget distinge între autonomia conștiinței și conștiința autonomiei. *Autonomia conștiinței* este legată de tipul de respect care caracterizează relațiile dintre persoane: „Studiind regulile jocului am ajuns la ipoteza că există două tipuri de respect și prin urmare două morale: o morală a constrângerii sau a eteronomiei și o morală a cooperării sau a autonomiei" (Piaget, 1980, p.128). Constrângerea, respectul unilateral și egocentrismul mențin eteronomia iar cooperarea, reciprocitatea și respectul mutual conduc la autonomia conștiinței. *Conștiința autonomiei* se dobândește pe baza competenței individului pentru cooperare și reciprocitate. (Piaget, 1980, p.80). Piaget echivalează egocentrismul inconștient al copilului mic cu constrângerea exercitată de o persoană mai mare asupra copilului: „Egocentrismul în sensul confundării eului cu lumea exterioară și egocentrismul în sensul lipsei de cooperare, constituie astfel un singur fenomen. Atâta timp cât copilul nu disociază eul său de sugestiile lumii fizice și ale lumii sociale, el nu poate coopera, deoarece pentru a coopera trebuie să fii conștient de eul tău și să-l situezi în raport cu gândirea comună. Or, pentru a deveni conștient de eul său, copilul trebuie să se elibereze de gândirea și voința altuia." (Piaget, 1980, p.64). Asertiunile pe care chiar Piaget le privește ca pe niște ipoteze cu privire la instalarea autonomiei morale, conțin sugestii extrem de productive pentru înțelegerea și explicarea *deficitului de autonomie* în învățarea complexă, pentru înțelegerea cererii (uneori exagerate) din partea multor elevi (studenți) de îndrumare și supervizare pe tot traseul activităților lor de învățare/studiu. O experiență personală în care au predominat constrângerea (din parte adulților), relațiile bazate pe respect unilateral (doar din partea copilului față de adult) iar relațiile de cooperare au fost limitate, alături poate, de un egocentrism *întârziat* în personalitatea care în mod normal evoluează spre allocentrism, pot să explice inabilitatea multor indivizi în a-și asuma și a onora responsabilitățile.

Piaget apreciază trecerea de la morala heteronomă la morala autonomă, de la regulile de conduită şi evaluare morală impuse de ceilalţi la reguli autoimpuse, de la responsabilitatea obiectivă bazată pe constrângere la responsabilitatea subiectivă bazată pe reciprocitate, ca un mare câştig în „fluxul" dezvoltării morale a individului: „Într-adevăr, cu cât copilul devine mai mare, cu atât mai puţin el se supune prestigiului celui mai vârstnic, cu atât mai mult discută cu el de la egal la egal şi cu atât mai mult are ocazia de a opune liber, dincolo de supunere, sugestie sau negativism, punctul său propriu de vedere, punctului de vedere al fiecăruia" (Piaget, 1980, p.65). Conceptul de autonomie morală s-a bucurat de atenţie şi din partea lui L.Kolhlberg care plasează instalarea acesteia în nivelul III al dezvoltării morale, postconvenţional, cel care începe aproximativ în jurul vârstei de 13 ani. La acest nivel individul nu mai acceptă automat regulile stabilite de alţii ci îşi construieşte un cod moral personal în baza valorilor morale definite în termeni proprii şi a autojudecăţii care predomină în comparaţie cu judecata venită din exterior. (Kolhlberg, 1984)

Cercetările centrate pe problematica autonomiei individului au identificat subtila relaţie între aceasta şi claritatea şi coerenţa identităţii personale: „Autonomia se dezvoltă pe baza identităţii personale, al cărui prim important aspect este autoînţelegerea" (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.73).

Identitatea personală conferă individului sentimentul unităţii, continuităţii şi coerenţei fiinţei sale (Marshall, 2003, p.194), sentimentul unităţii sinelui, al unităţii conştiinţei de sine, la un moment dat sau de-a lungul timpului (Blackburn,1999, p.194), sentimentul de a fi identic în timp şi al autonomiei (Postel, 1998, p.586)

Problema identităţii personale, a construirii ei, este foarte importantă pentru autonomia în învăţarea academică, deoarece doar un individ cu o identitate stabilizată, clară, cu o imagine de sine

capabilă să-i întreţină respectul de sine, poate deveni autonom, se poate percepe ca „sursă" a deciziilor cu privire la propria viaţă.

În opoziţie cu interpretările esenţialiste ale *identităţii*, în care aceasta este legată de o esenţă unică ce rămâne neschimbată pe parcursul vieţii individului, teoriile psihodinamice şi sociologice ale identităţii, îi afirmă caracterul *construit*. Teoria dinamică pune accent pe *identificare* prin care sunt asimilate sau introiectate persoanele sau obiectele exterioare (mai ales Supraeul părintelui). Laplanches şi Pontalis definesc *identificarea* drept „proces psihologic prin care un subiect asimilează un aspect, o caracteristică, un atribut al altuia şi se transformă, total sau parţial, pe baza modelului respectiv. Personalitatea se constituie şi se diferenţiază printr-o serie de identificări" (Laplanches şi Pontalis, 1994, p.181). În fazele iniţiale ale dezvoltării personalităţii identificarea ia forma imitării modelelor parentale dar mai târziu se extinde şi la modele din afara familiei şi în final la modelele generale de conduită social-umană (pe măsură ce individul are acces la experienţele sociale din familie, şcoală şi comunitate).

Dintr-o perspectivă mai pronunţat psihopedagogică, D. Ausubel formulează încă din 1952 opinia, bazată pe cercetări empirice, că „ori de câte ori viaţa interpersonală şi de grup este caracterizată de deosebiri în ce priveşte rolurile şi poziţia socială, cât şi dependenţa unei persoane faţă de alta sau faţă de grup ca întreg, una din interacţiunile fundamentale umane care ia naştere este *identificarea* părţii dependente cu partea supraordonată" (Ausubel, 1981, p.456). Autorul distinge 2 tipuri de identificare specific umană: satelizarea şi nonsatelizarea. Satelizarea, specifică relaţiei timpurii copil-părinte, presupune: acceptarea de către copil a situaţiei de dependenţă şi acceptarea de către părinte a supunerii copilului (în baza unui drept de necontestat). Nonsatelizarea presupune acceptarea de către copil a dependenţei sale de părinte doar ca pe o situaţie tranzitorie iar din partea părintelui neacceptarea

dependenţei copilului de el (fie că îl respinge pur şi simplu fie că îl acceptă din motive extrinseci copilului. Într-o cercetare din 1954, aplicând testul *Parent Attitude Rating Scale*, Ausubel identifică şi descrie o serie de comportamente şi atitudini ale părinţilor care exprimă neacceptarea dependenţei copilului de ei. Astfel, comportamentele şi atitudinile ale părinţilor care exprimă respingerea sunt: neglijarea, negarea responsabilităţii, dezaprobarea, umilirea, incapacitatea de a inspira încredere iar comportamentele şi atitudinile părinţilor care exprimă acceptarea copilului pe criterii extrinseci sunt: interesul excesiv pentru randamentul şcolar al copilului, proiectarea pentru copil a unei cariere deosebite, etalarea excesivă a rezultatelor copilului. (Ausubel, 1981, pp. 456-457)

Teoriile sociologice „presupun că identitatea se formează printr-un proces de socializare în cadrul căruia interiorizăm rolurile sociale pe care le deţinem şi aşteptările asociate acestora" (Marshall, 2003, p.278). Influenţele externe exercitate asupra persoanei, influenţe ce alcătuiesc ceea ce se desemnează prin conceptul de „situaţie existenţială" îi determină „caracteristicile dobândite (...) deci acele obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori, motive, roluri, relaţii care definesc „identitatea contextualizată", persoana pusă în contextul interrelaţiilor în care s-a format şi evoluează" (Minulescu, 1996, p.28)

Literatura de specialitate leagă identitatea de sine de conceptul de sine. Pedagogul constructivist H. Siebert se întreabă: „Cum defineşte literatura de specialitate din domeniul cunoaşterii noţiunea de „auto", respectiv de „sine"? Cine sau ce reprezintă acest prefix care dirijează învăţarea? Este el oare cauza sau efectul învăţării? Unde se poate localiza sinele din punct de vedere neurobiologic şi ştiinţific-cognitiv?" (Siebert, 2001, p.52). Preluăm, după acelaşi autor şi câteva posibile răspunsuri, pentru că ele se referă expres la relaţia sinelui cu *învăţarea*: „Analizat din punct de vedere

neurofiziologic, sinele reprezintă constanţa diriguitoare a învăţării. Cu cât sinele face mai multe experienţe cu el însuşi, cu atât procesele de învăţare sunt mai eficiente. Modelul sinelui dispune de o întreagă istorie filogenetică şi biografică din care poate rezulta încrederea sau siguranţa de sine (...) din punct de vedere ştiinţific cognitiv, sinele reprezintă modul în care se reglementează interacţiunile noastre cu mediul înconjurător. Un sine „temător" dirijează percepţia altfel decât unul sigur" (Siebert, 2001, p.53).

Imaginea de sine începe să se dezvolte în primul an de viaţă prin dimensiunea cea mai palpabilă a ei, imaginea corporală. Construirea sentimentului eului corporal începe cu primele senzaţii şi mişcări ale corpului copilului, cu primele experienţe personale şi contribuie la formarea şi consolidarea *identităţii de sine*. Numele copilului, îmbrăcămintea sa, îl ajută să se delimiteze de mediu şi de ceilalţi şi susţin structurarea eului lui (Allport, 1991). În accepţiune psihanalitică „eul este conceput înainte de toate, ca un aparat de reglare şi de adaptare la realitate, a cărui geneză se poate reface prin procese de maturizare şi de învăţare pornind de la dotarea senzoriomotorie a sugarului" (Laplanches şi Pontalis, 1994, p.144). Bandura, analizând originea sentimentului activismului personal (*personal agency*), afirmă că „Nou-născutul nu are sentimentul eului. Eul (*self*) trebuie să fie construit social prin experienţe tranzacţionale cu mediul. Dezvoltarea progresivă a sentimentului activismului personal (*personal agency*) se realizează prin percepţia relaţiilor cauzale dintre evenimente, prin înţelegerea cauzalităţii acţiunilor şi în final prin recunoaşterea de sine ca agent al acţiunii (...) în dezvoltarea concepţiei despre activismul personal copilul trebuie să dobândească autorecunoaşterea (*self-recognition*) şi să înveţe că poate să facă ca lucrurile să se întâmple. Experienţa exploratorie, în care el vede că acţiunile lui produc anumite efecte îl ajută să înţeleagă cauzalitatea acţiunilor" (Bandura, 1997, p.164). Aceasta îl ajută, în plus, să înţeleagă faptul că este „diferit de ceilalţi;

că e separat de mediu şi că e capabil să perceapă evenimentele ca semnificative pentru el însuşi ca fiinţă independentă" (Allport, 1991, p.121).

Când începe să înţeleagă ce se aşteaptă de la el copilul „pune bazele intenţiilor, scopurilor, simţului responsabilităţii morale şi ale cunoaşterii de sine care vor juca mai târziu un rol dominant în personalitatea sa" (Allport, 1991, p.131). Fiecare nou model existenţial de care ia act copilul lărgeşte gama exerciţiilor de identificare pe care le face, „îl conduce spre creşterea curiozităţii şi interesului pentru lumea din afară, spre creşterea capacităţii lui de a-şi construi independent propriul drum în această lume (...) de a învăţa despre infinita complexitate a comportamentelor şi sentimentelor celorlalte persoane" (Leon, 1960, p.26).

Un factor cheie în coerenţa şi claritatea concepţiei despre sine a individului este autoînţelegerea. *Autoînţelegerea* ca factor extrem complex al construirii identităţii include o serie de dimensiuni, trei dintre acestea având o importanţă deosebită: eurile posibile (*Possible Selves*), discrepanţele eului (*self-discrepancies*) şi eurile conştient şi inconştient (*conscious and inconscious selves*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.64). Eurile posibile sunt ceea ce individul poate să devină inclusiv ceea ce i-ar place să devină şi ceea ce îi este teamă că ar putea să devină. Fiecare dintre eurile posibile sunt construcţii personalizate care pot fi articulate în întregul care este persoana. Discrepanţa eului se produce între ceea ce Rogers distingea ca fiind eul ideal şi eul real iar Higgins (1987) ca fiind eul actual, eul ideal şi eul permis (*ought*). Eul actual este reprezentarea atributelor pe care individul crede că le are actualmente. Eul ideal este reprezentarea atributelor pe care persoana ar vrea şi speră să le aibă (reprezintă speranţele, aspiraţiile, dorinţele individului cu privire la calităţile, atributele sau rolurile sale). Eul permis este reprezentarea individului despre atributele pe care acesta crede că o persoană ar trebui să le aibă (reprezintă

îndoielile, obligaţiile, responsabilităţile). În teoria lui Higgins, sunt în mod special, problematice: 1. discrepanţele între eul actual şi eul ideal ele conducând la emoţii ca tristeţe, dezamăgire, ruşine (persoana crede că este incapabilă să-şi realizeze aspiraţiile, visurile, speranţele); 2. discrepanţele între eul actual şi eul permis (*ought self*), ele producând anxietate, teamă de o eventuală pedeapsă şi vinovăţie (oamenii cred că nu pot trăi conform standardelor fixate de ei sau de alţii.) (Higins, 1987)

Autoexaminarea, autoexplorarea acestor discrepanţe sunt necesare în dificilul proces al construirii stimei (respectului) de sine. Dacă imaginea de sine (sau mai bine zis *imaginile de sine*) exprimă „reprezentarea şi evaluarea pe care individul şi le face despre sine însuşi în diferite etape ale dezvoltării [imagini care] depind şi de felul în care subiectul este privit şi apreciat de către alţii" (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, p.387), *stima de sine* este dimensiunea evaluativă şi afectivă a imaginii de sine. Este un concept complex care poate fi privit ca o ierarhie, ridicată pe baza unui fundament construit de autopercepţia specifică referitoare la 4 domenii ale eului: competenţa generală, autoaprobarea morală, puterea şi valoarea iubirii (*love worthiness*). În interiorul fiecăreia dintre aceste arii există autoevaluări mai specifice. De exemplu în aria competenţei, nivelul stimei de sine poate varia în funcţie de domeniul intelectual, artistic sau sportiv. Identificarea surselor stimei de sine de către o persoană este foarte importantă pentru „sănătatea" identităţii sale. S-a stabilit că pentru creşterea stimei de sine sunt importante patru aspecte: 1.identificarea atât a cauzelor diminuării stimei de sine cât şi a domeniilor de competenţă importante pentru individ; 2.suportul emoţional şi aprobarea socială; 3. realizarea; 4. ajustarea (*coping*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.72).

Se poate observa cum pe măsură ce mijloacele lui de acţiune asupra mediului fizic şi social se diversifică şi perfecţionează,

individul devine tot mai autonom în raport cu mediul şi tot mai dispus să-şi afirme autonomia. Intrarea în mediul şcolar reprezintă un pas important în dobândirea independenţei faţă de familie, pas făcut oarecum forţat din exterior. Cu ceea ce a învăţat din familie (dragostea, rivalitatea, revolta, asertivitatea etc.) dar fără dependenţa protectoare de părinţi, copilul intră în noi interacţiuni în care autonomia devine o necesitate. În adolescenţă, deşi simţul individualităţii este încă rudimentar, imaginea de sine încă dependentă de cei din jur, se fac paşi importanţi în apropierea de ceea ce Allport numeşte *proprium* (eul „ca obiect al cunoaşterii şi trăirii") care permite funcţionarea deplină, completă a personalităţii individului.

Studiind complexul proces al „căutării identităţii" E. Erikson a identificat două importante ingrediente în dezvoltarea acesteia: personalitatea individului şi experimentarea rolurilor. Erikson utilizează termenul de moratorium (*Psychological moratorium*) pentru perioada de trecere de la siguranţa copilăriei (*childhood security*) la autonomia adultului, perioadă de ruptură (sau gol! - *the gap*) pe care individul o experimentează ca parte a explorării propriei identităţi. Individul care face faţă acestui „gol" (*spărturi*) între identitatea din copilărie şi noua lui identitate câştigă un nou sentiment al eului, cel care nu-şi rezolvă criza identităţii ajunge să trăiască un dramatic sentiment al inadecvării şi incomunicării. Această perioadă a moratorium-ului, a termenului limită (*„time-out" period*) este plasată în adolescenţă, când se experimentează mai multe identităţi până la asumarea responsabilităţii pentru una anume, când se „încearcă"/probează o serie de căi de *a fi*, se *încearcă* diferite roluri, diferite aspecte ale personalităţii. Unele *încercări* se pot solda cu eşecuri, cu nedobândirea sau pierderea identităţii şi pot genera confuzii, pot conduce individul fie la izolare de ceilalţi fie la „cufundare" în mulţime, în anonimat. (Erikson, 1968).

Ca parte esenţială a moratorium-ului, indecizia - sursă de ambiguitate existenţială poate conduce la oprirea prematură a căutării identităţii (*premature foreclosure*), adică la o alegere sau opţiune prematură (pe care individul o poate regreta mai târziu) sau chiar la prefigurarea unei identităţi negative, la adoptarea unui patern comportamental negativ (cum este răzvrătirea la exigenţele impuse). Cele nouă sarcini de dezvoltare ale adolescentului descrise de Havighurst, pot fi interpretate şi ca semne ale stadiului atins în căutarea identităţii lui: acceptarea propriului fizic şi a apartenenţei la gen; formarea de noi relaţii sociale; realizarea independenţei emoţionale faţă de părinţi sau alţi adulţi; realizarea unor pârgii pentru independenţa economică; selecţia şi pregătirea pentru profesie; dezvoltarea abilităţilor intelectuale necesare competenţei sociale; realizarea comportamentului specific responsabilităţii sociale; pregătirea pentru viaţa de familie; construirea valorilor (Havighurst, 1969).

Cu privire la formarea identităţii se menţionează contribuţia majoră a cercetărilor lui Marcia care a dezvoltat, pornind de la teoria lui Erikson asupra dezvoltării identităţii concepţia că dezvoltarea identităţii implică 4 posibile statusuri (stări) ale identităţii individului (*identity status*), 4 căi de rezolvare a crizelor de identitate şi anume: difuzia (*identity diffusion*), închiderea, oprirea (*identity forclosure*), moratoriul/amânarea până la scadenţă (*identity moratorium*) şi realizarea (*identity achievement*).

Marcia evidenţiază doi factori esenţiali pentru identitatea matură: 1.depăşirea crizelor de alegere a alternativelor de viaţă (alegeri cu privire la credinţa religioasă, ideologie, profesie, tip de familie); 2.angajarea (*commitement*), asumarea obligaţiilor implicate de propria alegere. *Criza* este definită ca perioadă a dezvoltării identităţii în care persoana alege dintre alternativele semnificative pe care le are la dispoziţie (ce şcoală să urmeze, la ce ideologie să adere, în ce mişcare să se integreze, pentru ce formă

de exprimare a vieţii spirituale să opteze). Mai mulţi cercetători preferă termenul de *explorare*, celui de *criză*. *Angajarea (commitement)* este aspectul dezvoltării identităţii care exprimă investiţia personală a individului în ceea ce a ales să facă (dacă *a ales* să fie democrat *militează, acţionează* în această direcţie; dacă *a ales* o profesie, face un curs de specializare sau o facultate pentru a putea practica respectiva profesie). Aceste două aspecte sunt diferite în fiecare dintre cele 4 stări şi configurează 4 tipuri de formare a identităţii:

1. difuzia (*identity diffusion*) exprimă situaţia în care nu a fost experimentată nici o criză şi nu s-a făcut nici un angajament. Marcia utilizează acest termen pentru a descrie persoana care nu a explorat, încă, alternativele aflate la dispoziţia sa (nu a decis asupra ocupaţiei, ideologiei şi intereselor sale) şi nu a făcut, încă, nici un angajament (nu s-a implicat într-o formă concretă de activitate;

2. închiderea, oprirea (*identity forclosure*) este termenul utilizat de Marcia pentru situaţia în care nu a fost experimentată criza dar angajarea s-a făcut sub influenţe (în forţă) externe (în general din partea părinţilor care fac presiuni pentru o anumită implicare înainte ca adolescentul să fi explorat singur alternativele pe care le are). În această situaţie se fac opţiuni (profesionale, ideologice etc.) înaintea clarificării cu privire la propriile valori şi scopuri, înainte ca individul să „cântărească" mai multe variante;

3. moratoriul (*identity moratorium*) exprimă situaţia în care sunt experimentate mai multe crize, sunt explorate mai multe alternative dar nu se face, încă (se amână) angajarea faţă de una anume (se cunosc posibilităţile de profesionalizare dar nu se iau decizii pentru urmarea uneia dintre ele);

4. realizarea (*identity achievement*) exprimă situaţia în care au fost experimentate şi rezolvate mai multe crize şi s-a făcut o angajare relativ stabilă. Individul s-a „încercat/jucat" în mai multe ipostaze existenţiale sau profesionale şi s-a angajat activ şi

conştient, cu competenţele adecvate, faţă de cea apreciată ca maximal dezirabilă. (Marcia, 1980)

Conturarea identităţii eului în adolescenţă determină noi dimensiuni ale autonomiei individului, corelate cu încrederea în sine şi în iniţiativele sale. Confuzia rolului, identificarea cu roluri nepotrivite, accentuează îndoiala de sine, ruşinea, retragerea în pasivitate sau comportamente negative şi diminuează autonomia: „trebuinţa de autoafirmare, de câştigare a unei poziţii sociale şi a prestigiului cu ajutorul unor realizări, cât şi interiorizarea unor aspiraţii profesionale pe termen lung, constituie semnul distinctiv al *maturizării personalităţii* în societatea noastră" (Ausubel, 1981, p.420)

Perioada adultă din viaţa omului constituie o nouă etapă în dezvoltarea şi afirmarea autonomiei personale. În perioada adultă timpurie se produce stabilizarea identităţii eului (care devenind fermă şi clară poate susţine angajarea individului în diferite roluri sociale), se afirmă independenţa în relaţiile personale, se clarifică şi fortifică interesele, valorile personale (inclusiv ocrotirea altor persoane). Se ajunge la ceea ce Erikson descrie prin *generativitate*, la capacitatea de a susţine noi generaţii ca expresie a integrităţii şi autorealizării personale.

Cercetătorii stărilor identităţii consideră că indivizii care au dezvoltat o identitate pozitivă urmează ceea ce este numit ciclul MAMA (*Moratorium – Achiever - Moratorium – Achiever*) (Simons, Kalichman, Santrock, 1994, p.78). Aceasta implică disponibilitatea (şi pregătirea) individului de a explora alternative, de a face alegeri şi de a se angaja conform propriilor alegeri, de fiecare dată când se produc schimbări majore în viaţa sa. Apariţia unor noi alternative impune noi alegeri şi o altă angajare. Personalitatea matură şi autonomă acceptă şi îşi asumă schimbările de situaţii din viaţa sa, explorează noile alternative apărute, ia decizii cu privire la alternativa optimă pentru ea. Individul care

şi-a dezvoltat o identitate sănătoasă este flexibil, adaptat, deschis la schimbările societăţii, la relaţii interpersonale şi apt pentru carieră. *Deschiderea* asigură numeroase reorganizări ale conţinutului identităţii, substanţa şi conţinutul acestora fiind reprezentate de *concepţia despre sine* a individului. Personalitatea aflată în criză de identitate caută ajutor la alţii pentru a lua o decizie, amână luarea deciziei. În cazul grav al tulburărilor de identitate (incluse în sindromul de depersonalizare), însoţite de anxietate şi pierderea contactului cu realitatea (Postel, 1998, p.586) autonomia în luarea deciziilor este redusă la minimum sau anulată.

Autonomia şi *independenţa* individului sunt atribute incluse de Maslow în „Profilul psihologic al unor personalităţi cunoscute, apreciate că au atins un nivel înalt de *autoactualizare*" (Einstein, Lincoln, W.Withman, W.James, Beethoven), alături de alte caracteristici precum:

- orientare realistă;
- autoacceptare şi acceptarea celorlalţi;
- spontaneitate;
- centrare pe problemă mai degrabă decât centrare pe sine;
- evitarea stereotipiilor în aprecierea oamenilor;
- identificarea cu umanitatea şi interese sociale puternice;
- atitudini şi valori democratice;
- distincţia clară între scopuri şi mijloace;
- creativitate, rezistenţă la conformism cultural;
- transcenderea imediatului (*environement*) mai degrabă decât copierea lui (Maslow, 1971 pp.153-174)

Aşa cum reiese din majoritatea studiilor, identitatea matură, sănătoasă (pe care o apreciem ca „structură de rezistenţă" a autonomiei individului atât în planul global al vieţii sale cât şi în învăţarea academică), este un complex a cărui neglijare se va reflecta în capacitatea de autodeterminare şi deci în independenţa

şi în eficienţa lui personală. Autonomia individului în învăţare devine şi mai importantă la vârsta tinereţii şi maturităţii la care se fac atât opţiuni vocaţionale cât şi opţiuni cu privire la convingeri religioase ori politice.

Ca şi autonomia individului în mediul social în general, autonomia individului în învăţarea complexă implică: autodeterminare, autocontrol, autoreglare, autodirijare, autoorganizare, termeni care s-au impus în psihologia învăţării ca urmare, în primul rând a vulnerabilităţilor perspectivei behavioriste asupra învăţării deşi nu se poate exclude, aşa cum sugerează unele opinii, şi un substrat nutritiv economic şi politic al difuziunii acestor concepte. De exemplu, H. Siebert apreciază că "La începutul deceniului opt al secolului trecut, ca urmare a mişcărilor studenţeşti, a început, cel puţin în Germania de Vest, cariera prefixului „auto": autodeterminare, autorealizare, autoexperienţă, autoorganizare" (Siebert, 2001, p.10).

3.1. Autoreglarea – fundament al autonomiei şi autodirijării în învăţare

Învăţarea permanentă (*continuous learning*), învăţarea pe tot parcursul vieţii (*Life –Long Learning*), necesită abilităţi de autoreglare a învăţării (*self-regulation learning*): „Autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală dar promovează şi învăţarea permanentă, învăţarea în care individul îşi mobilizează resursele personale pentru achiziţionarea de noi cunoştinţe, pentru cultivarea tuturor competenţelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine (Bandura, 1997, p. 214).

Noţiunea de autoreglare a fost abordată pornindu-se de la semnificaţia noţiunii de reglare care a fost trecută de la tehnologia mecanică la fiziologie începând cu C. Bernard, la sfârşitul secolului

XIX. Cele două modalităţi de reglare (proactivă şi retroactivă) sunt descrise şi în procesul învăţării, reglarea *proactivă* presupunând recunoaşterea deficienţelor unei acţiuni şi remedierea lor (prin reorganizări şi coordonări cu alte acţiuni sau prin integrări într-un nou sistem de acţiuni) iar reglarea *retroactivă* implicând „reluarea acţiunii trecute în scopul modificării sale sau chiar în scopul integrării sale conservatoare în sistemul de curând lărgit" (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, pp. 661-662).

Conceptul de autoreglare a învăţării (*self-regulated learning*) deschide una dintre cele mai „generoase" perspective asupra învăţării academice (Pintrich, 2000, p.400), învăţare în care autocontrolul şi autodisciplina, „abilitatea şi voinţa de a învăţa (*skill and will to learn*)" (Woolfolk, 1998, p.322) trebuie să fie la cele mai înalte cote.

3.1.1. Conceptul de învăţare autoreglată

Philip H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în abordările contemporane ale eficienţei învăţării şcolare (academice), conceptul de autoreglare a învăţării (*self-regulated learning*) s-a impus, ca un construct central, care exprimă atât una dintre condiţiile eficienţei în învăţare cât şi unul dintre obiectivele esenţiale ale educaţiei. Definită frecvent prin capacitatea individului de „a învăţa efectiv de unul singur" (*learning effectively by onself*), autoreglarea învăţării a fost studiată din diferite perspective, în funcţie de elementele pe care s-a pus accentul în cercetările experimentale: metacognitivă; social-cognitivă; perspectiva învăţării auto-reglate ca punte de legătură între metacogniţie şi metamotivaţie. (Winne, 1995, p. 173).

Într-un studiu apărut în 1995, în cunoscuta publicaţie „Educational Psychologist", Winne inventariază (în baza unui serios volum de cercetări experimentale şi de sinteze teoretice) câteva mari probleme ale autoreglării învăţării. Studiul său fost insistent comentat de o serie de alţi cercetători şi a constituit baza teoretică pentru multe cercetări ulterioare şi pentru diversificarea perspectivelor de abordare a complexului construct care este autoreglarea învăţării.

Cercetările şi studiile pe care le citează Winne pot fi sistematizate, în funcţie de contextele în care acestea abordează conceptul de autoreglare a învăţării (*self-regultaed learning*), astfel: 1.studii care evidenţiază relaţia dintre auto-reglare şi eficienţa învăţării (Zimmerman şi Schunk în 1989; Zimmerman în 1990; Howard – Rose şi Winne în 1993); 2.studii care încearcă să definească autoreglarea învăţării şi să propună metode de facilitare, menţinere şi transfer a proceselor autoreglatorii într-o cât mai mare varietate de sarcini de învăţare (Salomon şi Perkins în 1989); 3.studii care îşi propun să identifice modalităţile de instalare şi de dezvoltare a autoreglării în învăţare, chiar şi în absenţa eşafodajului construit de profesori, grupuri sau tehnologii avansate (Blumenfeld et. al. în 1991, Cohen în 1994, Koschmann în 1993 – 1994); 4.studii care leagă autoreglarea învăţării de efortul investit în învăţare (Kanfer şi Ackerman în 1989) (Winne, 1995).

În studiile pe care le-a inventariat, Winne identifică următoarele probleme studiate în legătură cu autoreglarea învăţării:

✓ problema *autocontrolului efortului depus în învăţare*. Încă din 1982 se formulase presupunerea că efortul depus în învăţare poate fi controlat atât în funcţie de nivelul efortului investit în sarcina iniţială, cât şi în funcţie de oportunităţile celui care învaţă de a investi efort într-o cât mai mare varietate de sarcini;

✓ problema *potenţialului conflict între procesele metacognitive şi cele ale achiziţiei cognitive*. Pornind de la experimente care îşi propun să compare performanţele în învăţare obţinute de subiecţii instruiţi să recurgă voluntar la automonitorizare şi cele obţinute de subiecţii care primesc doar indicaţia de a „face tot ce pot", Winne

inferează asupra necesității de a instala monitorizarea *după ce* cunoștințele declarative au fost encodate adică abia când se trece la însușirea unor cunoștințe procedurale. Focalizarea prematură a atenției elevilor asupra rezultatelor învățării (inerentă monitorizării) ar putea întârzia automatizarea strategiilor de encodare a cunoștințelor declarative (a noțiunilor și evenimentelor pe care trebuie să le rețină elevul),

✓ *orientarea epistemică* a elevului. Studiile lui Schommer, din 1990 au reliefat două direcții de orientare epistemică a indivizilor: 1.concepția că învățarea presupune ușurință și rapiditate în achiziție; 2.concepția că învățarea se realizează cu efort. În baza acestor studii, Winne conchide că expectațiile sau credințele elevilor cu privire la capacitatea de a învăța (*learning capabiliy*) afectează direct învățarea academică (atât motivația pentru învățare cât și achiziția în sine a cunoștințelor). Cercetările au arătat că elevii care consideră că învățarea se realizează „repede și ușor" fac predicții mult prea optimiste cu privire la rezultatele activității lor și în fapt obțin rezultate sub așteptări, sunt submotivați și nu se concentrează asupra proceselor autoreglatorii,

✓ problema *acurateții predicției cu privire la învățarea bazată pe exercițiu comasat.* Acest aspect este implicat de Winne în autoreglare în baza cercetărilor realizate de Nelson și Dunlosky în 1991 cu privire la „sentimentul de a ști" (*feeling of knowing – FOK*). Cercetătorii au identificat faptul că FOK dezvoltat în baza unor exerciții (repetări) comasate și cu testare imediată este mai puțin precis și corect decât cel dezvoltat în baza unor exerciții (repetări) eșalonate și cu testare ulterioară. Această inacuratețe a FOK are implicații negative atât în plan metacognitiv cât și în plan motivațional,

✓ *dificultatea „novicelui în activitatea de învățare" de a-și dezvolta, din tacticile de învățare activate în diferite contexte naturale de studiu, un plan strategic general.* Strategia ca plan de

schimbare a tacticilor specifice sarcinilor pe parcursul episoadelor învățării, se *construiește* și se *eficientizează* prin experiența proprie de învățare, experiență care lipsește novicelui. (Winne, 1995)

P.A.Alexander de la Universitatea Maryland, este de părere că, în lumina cercetărilor din ultima decadă a secolului XX, conceptul de autoreglare trebuie reexaminat și chiar reconceptualizat, explicația pe care o dă Winne autoreglării ridicând problema naturii acestui construct. În baza faptului că un construct complex cum este autoreglarea se află la intersecția mai multor arii de cercetare (motivație, cogniție și metacogniție) autoarea opinează că autoreglarea trebuie privită atât în relație cu *situația de învățare* cât și în relație cu *domeniul cunoașterii* în care se produce învățarea. Această perspectivă poate explica de ce „autoreglarea în același domeniu al cunoașterii este, în contextul unor cunoștințe și interese limitate, diferită de cea instalată pe fondul unui nivel ridicat al cunoștințelor și interesului față de respectivul domeniu" (Alexander, 1995, p.189). Mai departe însă, apar alte întrebări:

- ✓ autoreglarea învățării configurată de contextul social este identică sau diferită de cea configurată de dispozițiile individuale?;
- ✓ autoreglarea învățării este o dispoziție a celui care învață sau este achiziționată prin experiență?;
- ✓ este potrivit să se vorbească despre autoreglare în afara câmpului academic în care evoluează elevul?;
- ✓ sunt influențate procesele autoreglării atât de cunoștințele implicate în sarcina de învățare cât și de interesele celui ce învață sau numai de unul dintre acești factori?.

Autoarea propune introducerea *intereselor* în „ecuația învățării autoreglate", alături de factorii care țin de cunoștințele specifice domeniului studiat. Acestea modifică unul dintre atributele unanim acceptat ale autoreglării învățării și anume nivelul înalt al efortului

investit în sarcina de învăţare: „autoreglarea eficientă nu este garantată de suplimentarea efortului investit în sarcină deoarece acesta depinde de natura sarcinii şi de contextul social în care sarcina este prezentată" (Alexander, 1995, p.190). În acest context ar trebui intensificate studiile cu privire la rolul interacţiunii dintre cunoştinţele individului (într-un anumit domeniu al cunoaşterii) şi interesul lui (pentru respectivul domeniu) în stimularea autoreglării.

B. J. Zimmerman se pronunţă pentru o perspectivă social-cognitivistă asupra autoreglării. Conform acestei perspective, autoreglarea implică alături de cunoştinţe şi de deprinderi metacognitive şi:

- ✓ sentimentul eficienţei personale,
- ✓ sentimentul propriului activism,
- ✓ procesele motivaţionale,
- ✓ resursele acţionale implicate în propria cunoaştere despre cunoaştere,
- ✓ capacitatea personală de reglare a tuturor resurselor, atât a celor interne (procesele emoţionale) cât şi a celor externe (influenţele mediului). (Zimmerman,1995, p.217).

Apreciind că modelul lui Winne descrie un student ideal şi idealizat (raţional în stabilirea scopurilor, în monitorizarea cognitivă şi în utilizarea strategiilor), Zimmerman subliniază implicarea în autoreglare a resurselor de a face faţă unor factori ca oboseala, agenţii stresori sau tentaţiile competitive cu activitatea de învăţare. Autorul observă că abordarea metacognitivă a autodirijării în învăţarea academică neglijează pe nedrept „un alt aspect al autoreglării, care joacă un rol central, şi anume capacitatea de mobilizare, direcţionare şi susţinere a propriului efort" (Zimmerman, 1995, p. 217).

Conform perspectivei social-cognitive asupra autoreglării, percepţia propriei competenţe şi eficienţe în învăţare influenţează motivaţia pentru achiziţii academice în contexte naturale, reale.

Depăşirea perspectivei metacognitiviste asupra autoreglării presupune înţelegerea ei ca „un proces complex interactiv, cu componente sociale, motivaţionale şi comportamentale. Această perspectivă relevă nu doar complexitatea autoreglării ci şi partea ei umană, relevă rolul îndoielilor, al falselor credinţe, al automonitorizării nereuşite, al dilemelor în alegerea strategiilor " (Zimmerman,1995, p. 217). În contrast cu modelul metacognitiv al autoreglării care accentuează starea cunoaşterii şi raţionamentul deductiv, modelul activismului personal (*personal agency*) recunoaşte că imaginea şi judecăţile despre sine se formează intuitiv şi operează în funcţie de context. Autopercepţia competenţei şi eficienţei personale pot să explice efortul, persistenţa sau opţiunea pentru anumite sarcini în activitatea de învăţare.

Monique Boekaerts, de la Centrul de Studii asupra Educaţiei şi Instruirii, de la Universitatea Leiden, Netherlands, observă că teoria autoreglării învăţării susţinută de Winne neglijează variabilele afective care influenţează autoreglarea învăţării respectiv cunoaşterea autoreferenţială şi afectele. Autoarea mai reproşează studiilor lui Winne asupra autoreglării, cantonarea lor în zona învăţării academice de nivel superior (universitar sau postuniversitar) şi neglijarea celei de nivel primar sau secundar. Apreciind că Winne a avut o contribuţie majoră la clarificarea conceptului de autoreglare a învăţării, autoarea atrage atenţia asupra pericolului de a perpetua, prin neglijarea afectivităţii elevului, o reprezentare simplistă a modului în care autoreglarea învăţării influenţează succesul şcolar/academic. Variabilele afective şi automanagementul sunt, în opinia autoarei, cruciale în înţelegerea modului în care se construieşte şi dezvoltă autoreglarea în învăţare. În acest nou model al autoreglării se recunoaşte că, pentru a-şi regla învăţarea şi a-şi asuma responsabilitatea pentru achiziţia şi reţinerea unor noi priceperi, elevul are nevoie atât de autoreglare metacognitivă cât şi de reglare metamotivaţională. (Boekaerts, 1995).

Cele patru perspective asupra autoreglării învăţării trecute în revistă, sunt tributare, ca multe alte studii asupra autoreglării (aşa cum afirmă şi fondatorii lor) concepţiei social-cognitiviste a lui A. Bandura, dar fiecare a îmbogăţit această perspectivă cu noi direcţii de abordare. Într-o lucrare din 1997, A. Bandura, întemeietorul teoriei învăţării sociale, comentează o serie de studii realizate pe parcursul ultimelor două decenii, inclusiv studii ale celor patru autori citaţi, integrându-le în concepţia sa, pe considerentul că „Teoria social-cognitivă integrează mecanismele cognitive, metacognitive şi motivaţionale în autoreglare. Această teorie extinde conceptul autoreglării în două direcţii. Prima, încorporează în semnificaţia acestui concept un lărgit set de mecanisme autoreglatorii care guvernează funcţionarea cognitivă. A doua încorporează în semnificaţia conceptului de autoreglare şi abilităţile motivaţionale şi sociale ale individului. (Bandura, 1997, p. 228).

Autoreglarea ca abilitate de ordin înalt, generalizabilă la o mare varietate de sarcini, la rândul ei, include alte abilităţi:

- ✓ abilitatea generică de diagnoză a cerinţelor sarcinii de învăţare;
- ✓ abilitatea de construire şi evaluare a unor cursuri alternative ale acţiunilor de învăţare;
- ✓ abilitatea de stabilire a unor scopuri proximale care să dirijeze efortului în învăţare;
- ✓ abilitatea de creare a autostimulentelor care să susţină angajarea în sarcinile de învăţare;
- ✓ abilitatea de gestionare a stresului şi a gândurilor intrusive, destabilizatoare care pot să apară în confruntarea cu sarcinile de învăţare.

O serie de specialişti în psihologia educaţiei (Hamilton, Ghatala, 1994; D.H. Schunk, 1996; Woolfolk, 1998; Zimmerman, 2000 etc.), pornind de la propriile cercetări şi de la citarea cercetărilor lui Bandura (1986), relevă faptul că autoreglarea

(*self-regulation*) are o structură şi o dinamică specifice, având componente, faţete, modalităţi de instalare etc.

A.Bandura vorbeşte fie de „subfuncţii" (*subfunctions in Selg-regulation*), fie de „subprocese" şi chiar de „componete" ale autoreglării. „Autoreglarea operează prin trei subfuncţii principale:

- ✓ automonitorizarea;
- ✓ fixarea scopurilor (*goal setting*);
- ✓ asigurarea autostimulentelor pentru schimbare personală. (Bandura, 1997, p. 303).

Atunci când se referă la componentele autoreglării, A.Bandura utilizează şi alţi termeni: 1. Automonitorizarea 2. Autostimularea (*self-incentives*); 3. Stabilirea standardelor (*standard setting*) şi 4. Autorecompensa (*Self-reward*) cu cele 2 forme ale sale, evaluativă şi concretă (*tangible*) (Bandura, 1997, p.29, Bandura, 1989).

Termenii utilizaţi de Bandura sunt reluaţi şi de alţi autori, uneori cu aceeaşi slabă diferenţiere. Astfel, D. Schunk include în autoreglare:

- ✓ auto-observarea;
- ✓ auto-evaluarea;
- ✓ auto-reacţia.

Prin auto-observare (*self-observation*) este definită focalizarea voluntară a atenţiei asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanţilor şi efectelor propriului comportament. Auto-evaluarea (*self-judgement*) constă în aprecierea progresului în învăţare prin compararea nivelului performanţei actuale cu cel al performanţei dorite sau cu scopul (*goals*). Auto-reacţia (*self-reaction*) este evaluarea propriei performanţe (în termeni de acceptabilă sau nesatisfăcătoare)." (Schunk, 1996, p. 360).

1. Prima *componentă* sau subfuncţie a autoreglării, unul dintre primii paşi care trebuie făcuţi pentru luarea sub control a propriei activităţi de învăţare este *autoobservarea*, monitorizarea tuturor evenimentelor pe parcursul activităţii de învăţare. *Monitorizarea*

aduce informaţia necesară celorlalte subprocese ale autoreglării şi ajută la identificarea resurselor ce trebuie alocate învăţării. Pentru o învăţare eficientă sunt necesare detectarea comportamentelor ineficiente în raport cu sarcina şi ajustarea acestora în sensul dorit: dacă nivelul curent al performanţei nu este corespunzător în raport cu scopul (dacă ceea ce s-a obţinut nu este pe măsura a ceea ce s-a dorit) se intensifică efortul pentru atingerea scopului sau se modifică scopul (chiar se renunţă la el).

Informaţiile furnizate de monitorizare se referă la:

✓ comportamentul a cărui schimbare se doreşte,
✓ variaţiile respectivului comportament,
✓ condiţiile şi determinanţii acestor variaţii,
✓ discrepanţele între rezultatele intermediare şi scopul final,
✓ rata progresului în atingerea scopului.

J.W. Rigney a descris, cu destul de mulţi ani în urmă, ca deprinderi de automonitorizare: deprinderile de identificare a erorilor, de sesizare şi reţinere a modalităţilor de acţiune corecte, a celor care au dus la progres (*track of progres*), de sesizare a supraîncărcării şi de evaluare a performanţelor acţiunii. (Rigney în: O'Neil, 1987, p. 57). Autorul este de părere că aceste deprinderi trebuie formate prin instruire directă, cel puţin în stadiul iniţial al învăţării când elevul depinde încă de monitorizarea externă.

Mai recent, Winne menţionează ca *atribute ale monitorizării* şi:

✓ recunoaşterea faptului că informaţia a fost înţeleasă;
✓ aprecierea măsurii în care informaţia înţeleasă a fost învăţată;
✓ aprecierea stadiului înţelegerii şi învăţării la care, dacă scopul învăţării nu a fost atins, se pot face remedii (Winne, 1995, p.179).

Rolul şi eficienţa monitorizării în autoreglare depind de:

✓ relevanţa aspectelor comportamentului care este monitorizat (calitate, cantitate, rată, originalitate, regularitate, precizie, devianţă etc.);

✓ adecvarea la situaţie a comportamentelor monitorizate (monitorizarea *dexterităţii fizice* în sport, a *înţelegerii* în situaţii academice, a *sociabilităţii* în contexte sociale);
✓ consistenţa, acurateţea şi continuitatea monitorizării.

Cercetările au arătat că automonitorizarea este influenţată de mai mulţi factori:

✓ distanţa în timp dintre manifestarea comportamentului şi automonitorizare - focalizarea asupra comportamentului imediat este mai eficientă decât focalizarea pe comportamentul care se manifestă într-un timp mai îndepărtat;
✓ focalizarea asupra comportamentelor reuşite sau asupra celor nereuşite – focalizarea asupra succeselor în achiziţionarea comportamentului dorit favorizează instalarea respectivului comportament în timp ce observarea insucceselor în instalarea acestuia poate diminua performanţa, deoarece focalizarea excesivă pe greşeli produce descurajare în timp ce focalizarea pe reuşite scade anxietatea şi creşte încrederea în sine. (Kirschenbaum şi Karoli, 1977 apud Hamilton, Ghatala, 1994, p. 311).

A. Bandura a stabilit că autoobservaţia este mai eficientă atunci când:

a) individul este motivat să-şi schimbe comportamentul monitorizat;

b) îşi percepe comportamentul monitorizat ca fiind important;

c) informaţia câştigată prin monitorizare poate fi interpretată în termeni clari;

d) comportamentul observat poate fi controlat voluntar. (Bandura, 1986).

Astfel, automonitorizarea *promptitudinii în îndeplinirea sarcinilor de învăţare* (comportament nou) este eficientă atunci când a. individul îşi doreşte cu adevărat să-şi schimbe compor-

tamentul vechi, ineficient în mediul academic de tergiversare, de amânare a îndeplinirii sarcinii de învăţare; b. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învăţare* este apreciată ca importantă pentru succesul academic; c. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învăţare* se exprimă în termeni clari (a fost parcursă bibliografia indicată în decurs de o săptămână, s-a făcut sistematizarea informaţiilor în 3 zile, s-au revăzut notiţele în următoarea zi) şi d. *promptitudinea în îndeplinirea sarcinilor de învăţare* depinde de voinţa individului, nu şi de factori independenţi de voinţa sa (alte sarcini mai importante de îndeplinit, o boală, o altă cauză externă).

S-a constat că monitorizarea este mai intensă în fazele incipiente ale învăţării din două motive: a. În aceste faze există mai puţine cunoştinţe şi ca urmare se fac mai multe erori, ori erorile creează mai multe ocazii de monitorizare; b. procesele monitorizării nu sunt încă automatizate ceea ce solicită mai puternic resursele cognitive ale individului.

2. O a doua *componentă a autoreglării* este *autoevaluarea* modului în care au fost atinse scopurile stabilite.

Procesele evaluative (*Judgemental Process*) se realizează pe baza informaţiilor obţinute prin automonitorizare şi se finalizează într-o autoevaluare pozitivă sau negativă a rezultatelor acţiunii. A. Bandura (1986) descrie sistemul autoevaluativ al individului drept efect al comparării rezultatelor acţiunii cu standardele personale şi cu performanţele celorlalţi, al raportării lor la valoarea activităţii ca şi al stilului atribuirilor cauzale.

Standardele personale (*Personal Standard*), se dezvoltă prin interiorizarea standardelor formulate explicit de părinţi, profesori etc., sau prin imitarea unor modele. Reacţiile din partea persoanelor semnificative la comportamentul său, influenţează standardele de performanţă pe care şi le stabileşte individul. S-a constatat că modelele standardelor oferite de ceilalţi sunt mai eficiente dacă

sunt întărite de formulări explicite în cuvinte sau dacă au o putere socială mai mare (dacă persoanele de la care au fost preluate constituie modele de eficienţă şi reuşită socială). Bandura precizează că pentru a fi interiorizate, standardele – model trebuie să aibă un caracter incitant (*challenge*), să fie explicite, proximale şi să aibă un grad acceptabil de generalitate.

În stabilirea standardelor, sunt folosite pentru unele activităţi normele grupurilor reprezentative, pentru altele se recurge la compararea propriilor performanţe cu cele ale semenilor în situaţii similare, în timp ce pentru altele se recurge la raportarea la propriile performanţe anterioare. În primul caz, pentru autoevaluarea performanţei academice sunt utilizate scorurile la testele standardizatre de achiziţii (este interiorizat ca standard personal, nivelul exprimat de scorurile la teste). În cel de-al doilea caz, pentru autoevaluare sunt aleşi „egalii" (colegi de clasă, de grup de studiu), în special cei care sunt percepuţi ca similari sau puţin mai sus, deşi există şi indivizi care îşi aleg standarde ceva mai joase decât ale colegilor lor adică niveluri care pot fi mai uşor atinse (ceea ce este apreciat ca disfuncţie a sistemului autoevaluării). În cel de-al treilea caz, comparaţia cu sine implică raportarea nivelului prezent al propriei performanţe cu un nivel anterior al aceleiaşi performanţe. S-a demonstrat că după experienţe încununate de succes într-o anumită sarcină, apare tendinţa de a creşte standardele de performanţă în sarcini similare, iar după experienţe soldate repetat cu eşec apare tendinţa acestora de a scădea. Autoevaluarea în funcţie de propriile capacităţi este apreciată ca mai eficientă decât autoevaluarea prin raportare la performanţele celorlalţi.

Eficienţa autoevaluării este influenţată de *valoarea sarcinii* şi de modalitatea de *atribuire a performanţei*. Rezultatele pozitive (sau negative) sunt cu atât mai intens apreciate (respectiv criticate), cu cât activitatea desfăşurată este mai valorizată şi se reacţionează pozitiv (sau negativ) la autoevaluare în funcţie de felul în care

sunt percepute cauzele comportamentului. Dacă succesul (sau insuccesul) sunt atribuite propriilor abilităţi sau propriului efort, autoevaluarea este mai corectă şi oferă mai multă satisfacţie decât dacă se consideră că performanţa se datorează unor factori externi.

Concluzionând, se poate afirmă că performanţele de referinţă (*Referential Performances*) utilizate în evaluarea implicată de autoreglare sunt stabilite:

✓ în baza normelor standard ale comunităţii,

✓ prin comparaţie socială,

✓ prin comparaţie personală,

✓ prin comparaţie colectivă.

3. Reacţia personală la rezultatele acţiunii (la comportamentul observat şi evaluat), *atitudinea faţă de sine* (*Self-reaction*), este procesul final implicat în autoreglare sau o altă „componentă a autoreglării". Acest proces implică autostimulentele palpabile (*tangible*) şi evaluative pe care şi le creează oamenii pentru modificarea comportamentală realizată, pentru atingerea scopului unei acţiuni. (Bandura, 1997)

Comportamentul individului (autoobservat şi autoevaluat) produce atât o reacţie evaluativă (*evaluativ self-reaction*), pozitivă sau negativă, cât şi o atitudine manifestă, palpabilă (*tangible self-reaction*) aceasta din urmă exprimată în auto-recompensă sau auto-sancţiune. Cercetările au arătat că autostimulentele palpabile (*Tangible self-incentives*) cum ar fi vizionarea unui film după îndeplinirea unei sarcini. sunt foarte eficiente (oamenii care îşi oferă o recompensă după o sarcină îndeplinită cu succes, îşi îndeplinesc obligaţiile mai corect decât cei care nu fac acest lucru). (Hamilton, Ghatala, 1994, pp.310 - 314).

În ce priveşte *dinamica autoreglării*, Bandura inventariază ca *modalităţi* de autoreglare:

✓ *autoreglarea prin anticiparea consecinţelor* – este autoreglarea realizată prin opiniile personale cu privire la ceea poate fi obţinut

într-o activitate, prin anticiparea rezultatelor pozitive sau negative ale acţiunilor, prin fixarea de scopuri personale şi planificarea acţiunilor;

✓ *autoreglarea prin structurarea scopurilor* care implică un sistem efectiv de scopuri, structurate ierarhic, de la subscopurile proximale la scopul distal (de la cele pe termen scurt la unul pe termen lung sau chiar pentru toată viaţa), de la cele specifice la un scop general;

✓ *autoreglarea prin deplasarea atenţiei spre alte activităţi*, prin plonjarea în activităţi acaparatoare (ca în cazul tehnicilor de control al durerii când durerea este diminuată prin gânduri competitive care acaparează atenţia);

✓ *autoreglarea prin creşterea eficienţei*: propria eficienţă determină riscurile pe care şi le asumă oamenii, eforturile pe care ei sunt dispuşi să le investească în sarcină şi perseverenţa în confruntarea cu dificultăţile: „Perceperea eficacităţii promovează strategii analitice autogenerate care susţin performanţa în activităţi complexe. Când rezultatele bune sunt greu de obţinut, oamenii cu un înalt sentiment al eficacităţii (*sens of efficacy*) îşi menţin gândirea strategică în căutarea soluţiilor optime în timp cei cu sentiment al eficacităţii mai slab au dificultăţi în găsirea unei bune strategii exploratorii şi investesc efortul în mod eronat şi neeficient (...) Aceasta include identificarea şi evaluarea inadecvată a opţiunilor, utilizarea deficitară a rezultatelor" (Bandura, 1997, p.225);

Deşi, atunci când se referă la componentele autoreglării, cei mai mulţi autori menţionează cele trei mari subprocese analizate de A. Bandura, în literatura de specialitate se face referire şi alte conţinuturi tot în termeni de „componente" ale autoreglării învăţării.

M. Boekaerts consideră ca şi componente ale autoreglării învăţării:

- abilităţile metacognitive care ghidează şi direcţionează procesele învăţării într-un domeniu dat;

- abilitățile metamotivaționale care creează condiții interne favorabile pentru inițierea și susținerea activităților de învățare;
- abilitățile de automanagement care ajută individul să interpreteze creșterea nivelului arousalului și să facă față emoțiilor și stresului. (Boekaerts, 1995, p. 199).

P.R. Pintrich, observând că „cele mai multe modele ale autoreglării învățării evidențiază ca aspect important al acesteia utilizarea unor variate strategii cognitive și metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări" (Pintrich, 2000, p. 401), include în autoreglarea învățării trei categorii de strategii pe care le și numește frecvent *componente ale autoreglării învățării*: strategii cognitive ale învățării (*cognitive learning strategies*); strategii autoreglatorii de control al cogniției (*self-regulatory strategies to control cognition*); strategii de management al resurselor (*resource management strategies*).

Doi autori germani, Friedrich și Mandl, într-o lucrare din 1997, citată de Siebert, descriu ca și „componente" ale *autodirijării învățării*, (termen care deși se referă explicit t la capacitatea de autodirijare în sensul descris în primul capitol, implică, în opinia noastră, abilitatea de autoreglare a învățării), două categorii de competențe majore fiecare având un aspect structural și unul procesual:

- competențe cognitive,
- competențe motivaționale.

Autorii enumeră ca și *competențe cognitive* ale autodirijării învățării:

- ✓ cunoașterea conținutului, a sarcinilor, a temelor și a strategiilor de învățare (sub aspect structural);
- ✓ strategiile de prelucrare a informațiilor, strategiile de control și strategiile privind resursele (sub aspect procesual).

Competențele motivaționale ale autodirijării învățării sunt:

- ✓ nevoia de învățare, interesele, scopurile, eficacitatea (sub aspect structural);
- ✓ strategiile de ridicare a propriei valori, strategiile voliționale și procesele emoționale (sub aspect procesual) (Friedrich și Mandl, 1997, apud Siebert, 2001, p.97)

Indiferent de elementele incluse în componența autoreglării învățării, acesteia i se relevă ca *aspecte esențiale* următoarele:

- ✓ integrează formele deliberate și cele nondeliberate ale implicării cognitive;
- ✓ este asociată cu conștientizarea dificultăților care pot limita învățarea;
- ✓ presupune reactualizarea voluntară, selectarea și utilizarea procedurilor cognitive și a tacticilor de studiu necesare;
- ✓ presupune control deplin asupra afectelor și cogniției;
- ✓ presupune interacțiunea dintre achiziția de cunoștințe, transferul în învățare și articularea unor multiple strategii de studiu.

Întrebări cu privire la *cum se învață* autoreglarea învățării?; cum se dobândește abilitatea de a planifica, organiza și gestiona activitatea de învățare?; cum se dobândește abilitatea de a potența resursele care o susțin?; care sunt instrumentele intelectuale, credințele despre eficacitate și interesele intrinseci, necesare individului pentru a se educa el însuși într-o cât mai mare diversitate de forme pe parcursul întregii sale vieți? - sunt întrebări care reprezintă tot atâtea probleme pentru teoreticienii și practicienii interesați de optimizarea învățării academice dar și pentru individul însuși care dorește să-și crească productivitatea propriei învățări.

Friedrich și Mandl, încercând să răspundă la întrebarea cum se formează competențele cognitive (cunoașterea conținutului, a sarcinilor, a temelor și a strategiilor, strategiile de prelucrare a informațiilor, strategiile de control și strategiile privind resursele)

sau competențele motivaționale ale învățării autodirijate (nevoia de învățare, interesele, scopurile, eficacitatea, strategiile de ridicare a propriei valori, strategiile voliționale și procesele emoționale) întrevăd două modalități. Una dintre ele, directă, este familiarizarea elevilor/studenților cu componentele cognitive și motivaționale enumerate. Cealaltă, indirectă, constă în crearea mediu de instruire propice învățării autodirijate. Ambele, la început, trebuie „aplicate din exterior" elevului/discipolului/novicelui în activitatea de învățare, de către profesor/ghid/consilier/trainer; ambele se pot apoi autoaplica și autogestiona de cel care a devenit un elev-expert, un elev care își autoreglează activitatea de învățare, se autodirijează, este un permanent student la academia vieții.

Doi autori români (B. Zörgő și T. Podar, 1979) care apreciază autocontrolul în învățare ca „una dintre premisele fundamentale ale autoreglării acestei activități" (Zörgő, Podar, 1979, p.106), pornind de la conceptul de *acceptor al acțiunii* utilizat de Anohin în cercetarea activității nervoase superioare, introduc conceptele de model mintal acceptor și de plan mintal al acțiunii. Autocontrolul în învățare „nu trebuie însă văzut în sine, ci considerat ca o expresie a capacității de *autoreglare* și de stăpânire a întregului proces de învățare, în care este implicat nivelul de dezvoltare a activității intelectuale, nivelul de aspirație, factorul motivațional, volițional, iar uneori chiar și cel dinamic-temperamental" (Zörgő, Podar 1979, p.107). În baza acestor concepte, autorii își propun să identifice „factorii care pot influența autocontrolul și în consecință pot contribui și la determinarea performanței adecvate în activitatea de învățare". În acest sens, autorii abordează autocontrolul în legătură cu: 1.particularitățile de vârstă (dezvoltarea autocontrolului în ontogeneză); 2.nivelul activității intelectuale; 3.motivația pentru învățare; 4. nivelul de aspirație al elevului; 5. particularitățile cantitative și calitative ale materialului de studiat. (Zörgő, Podar, 1979, p. 121).

Subprocesele descrise ca și componente ale **autoreglării sunt** frecvent menționate ca „evenimente" ale *automanagementului activităților de învățare.*

Aceste „faze" sunt frecvent descrise și în contextul *automanagementului învățării*, categorie specifică de automangement al resurselor:

Fixarea scopurilor este o fază foarte importantă în automanagementul învățării academice. Cercetările (Pintrich, Shunk, Reeve) au identificat studenți cu serioase probleme în fixarea unor scopuri/ținte (*goals*) specifice studiului, cele mai frecvente fiind cele determinate de nivelul de aspirație (numeroși studenți având tendința de a-și fixa scopuri din ce în ce mai joase deși se cunoaște că scopurile înalte sunt mai eficiente decât cele joase)

Autoobservarea, automonitorizarea cursului sau a secvențelor activității de învățare, reprezintă un pas important și în automanagement, ea oferind un permanent feedback decisiv pentru eforturile viitoare solicitate de activitate.

Înregistrarea și *evaluarea progresului* în învățare sunt pași ai *auto-managementului învățării* mai dificili decât automonitorizarea deoarece implică judecăți de valoare asupra calității activității. O serie de cercetări au arătat că elevii pot să învețe să-și evalueze progresul cu destulă acuratețe, elevii mai mari fiind mai capabili în acest sens decât cei mici iar capacitatea de autoevaluare putând fi optimizată prin feedbackul oferit de un evaluator extern (profesorul).

Autoîntărirea ca pas final în *automanagementul învățării* constă în auto-furnizarea recompenselor pentru obținerea unui anumit rezultat, pentru atingerea unui scop sau manifestarea unui anumit comportament (citirea unei cărți, rezolvarea unui anumit număr de probleme etc). S-a constatat că autorecompensa pentru un rezultat bun ridică nivelul performanței mai mult decât simpla fixare a obiectivelor și automonitorizarea. (Bandura, 1986).

Autorecompensa furnizată în diferite forme, ca o consecinţă imediată a rezultatului obţinut în învăţare (o rochie nouă pentru un examen promovat pur şi simplu sau promovat cu o notă mare; autofelicitarea cu cuvinte de genul „bine lucrat", „uite ce bun/ă sunt) sunt apreciate ca având un efect benefic asupra reuşitei academice. (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985, p.239).

Sistematizând, abilităţile necesare *autoreglării învăţării* sunt abilităţile de autocontrol şi automanagement al:

- ✓ cogniţiei,
- ✓ motivaţiei şi afectivităţii,
- ✓ relaţiilor interpersonale, resurselor sociale de suport şi comunicării,
- ✓ strategiilor şi tehnicilor de învăţare şi studiu,
- ✓ preferinţelor sau modalităţilor de abordare a sarcinilor de învăţare (exprimate de stilul de învăţare)

3.1.2. Autoreglarea cognitivă şi metacognitivă în învăţare

Cunoaşterea ca proces de relaţionare cu lumea şi ca rezultat al acestei relaţionări, este intim legată de activitatea de învăţare dar nu se identifică cu ea. Percepţia, reprezentarea, stocarea, reactualizarea, amintirea, gândirea, evaluarea, judecata, înţelegerea, interpretarea informaţiei (centrale în teoriile cognitive) au (sau ar trebui să aibă) conotaţii diferite în psihologia învăţării. Pentru educatori (ca şi pentru „elevul expert" care învaţă independent, autodirijat) este important să sesizeze diferenţa dintre accepţiunile acestor termeni în teoria cunoaşterii şi în teoria psihologică a învăţării şi a educaţiei, pentru că eficacitatea în învăţarea academică depinde de felul în care este *utilizată interacţiunea* lor în atingerea unor scopuri *de învăţare.*

Termenul de *cogniţie* derivă din latinescul *cognitio* (judecată, cunoaştere) şi „desemnează în primul rând, ansamblul de acte şi

procese de cunoaştere, ansamblul mecanismelor prin care un organism dobândeşte informaţie, o tratează, o conservă, o exploatează; (...) el trimite cu necesitate la activităţi psihologice şi se încarcă, în consecinţă, cu un sens mai specific decât cunoaşterea, care se aplică la fel de bine cunoştinţelor acumulate considerate independent de subiecţii care le-au dobândit sau le utilizează." (M.Richelle, în Doron, Parot, 1999, p.147).

Teoriile centrate pe cogniţie evidenţiază trei căi prin care se realizează cunoaşterea: a. prin percepţie (cu abilităţi spaţiovizuale şi mnezice); b. prin conceptualizare (cu abilităţi verbale şi de raţionament) şi c. prin simbolizare (cu abilităţi ca fluenţa şi imaginaţia) toate trei fiind prezente şi în învăţare sau fiind rezultatul învăţării, dar nesubstituindu-se acesteia. Abilităţi perceptive sau mnezice eficiente nu înseamnă automat şi eficienţă în învăţare, capacitatea de conceptualizare şi simbolizare este diferită de *capacitatea de învăţare.*

Concepţia despre cogniţie ca procesare de informaţie abordează individul uman în termeni de procesor de informaţii, mintea în termeni de sistem de procesare a informaţiei iar învăţarea drept achiziţie a reprezentărilor mentale. (Mayer, 1996). *Mintea* ca şi hardware-ul computerului constă în locaţii de memorie şi procese de control al fluxului informaţiilor; *cogniţia* ca activare a proceselor cognitive reprezintă „programul" calculatorului iar *învăţarea,* asemeni structurilor de date ale computerului constă în *achiziţia de reprezentări* (imagini) *mentale.* Iar *achiziţia* nu înseamnă doar stocare ci şi organizare (dar nu doar organizare ci şi stocare!).

În sens general, se vorbeşte de structuri cognitive variante (scheme şi operaţii) (Piaget) sau de abilităţii cognitive (Vîgotsky), termenul cognitiv trimiţând, în speţă, „la funcţiile psihice superioare implicând elaborări complexe, reprezentări de obiecte simbolice, respectiv prize de conştiinţă, în opoziţie cu activităţi automatizate sau cu reglări specific biologice (cum sunt reglările hormonale

care intervin în emoții ori în desfășurarea activităților instinctive)" (M. Richelle în Doron, Parot, 1999,p.146). Identificarea unor realități precum capacitatea cognitivă (*cognitive capacity*), studiată de Kahneman încă din 1973, acum un termen curent în științele cognitive (în sens de ceva inerent, neurofiziologic) și expansiunea capacității de procesare (ca mobilizare a resurselor de procesare într-o sarcină particulară de procesare a informației)(O'Neil, 1987 p.175) a deschis noi perspective în analiza activității de învățare dar a și expus-o unor noi riscuri de înțelegere *simplistă* a ei în termeni generali și prea vagi, de activitate cognitivă.

Expansiunea capacității de procesare a elevilor poate fi obiectiv al unei intervenții educativ-formative fie pentru compensarea unei diminuări a resurselor de procesare fie pentru conducerea elevilor spre stadiul de *elev-expert*. Când mobilizarea resurselor de procesare nu este suficientă – cum sunt cazurile de resurse insuficiente (*resource limited*) sau date insuficiente (*data limited*), descrise de Norman și Bobrow – sau atunci când se vizează eficientizarea învățării în scopul unor performanțe, profesorii trebuie să întreprindă demersuri (specific orientate) de dezvoltare la elevi a unor tactici și strategii cognitive. Acest lucru înseamnă, în primul rând, activarea mecanismelor cognitive ale învățării. (Roth-Szamosközi, 1998)

Mulți autori includ abilitățile cognitive (*cognitive skills*) în constructul psihic numit stil cognitiv. Un instrument de evaluare a Profilului Stilului Cognitiv, GEFT (*Group Embedded Figure Test*) măsoară ca abilități cognitive următoarele: abilitatea de a analiza (de a identifica figurile ascunse într-un câmp complex) și de a utiliza elementul critic al unei probleme în modalități diferite; abilitatea spațială (identificarea formelor geometrice prin rotirea imaginară a unor obiecte; recunoașterea și construirea unor obiecte în plan mental); abilitatea de discriminare (vizualizarea elementelor importante ale sarcinii); abilitatea de a categoriza (utilizarea unor criterii rezonabile/versus vagi pentru clasificarea informațiilor; formarea și organizarea categoriilor de informații); abilitatea de procesare secvențială (derivarea semnificației informațiilor prezentate sevențial sau global); abilitatea de memorare (reținerea imaginilor din sarcinile repetate; reamintirea unor schimbări subtile în informații) (Leino, 1989, p.42).

Una dintre abilitățile cognitive cel mai frecvent luate în discuție, așa cum arată literatura de specialitate, este gândirea critică, prezentă și necesară în toate activitățile cotidiene ale individului: „Această abilitate implică analiza și efectuarea de judecăți nu neapărat pentru a identifica erori ci și pentru a înțelege deplin și a putea descrie ceea ce a fost înțeles (...) implică detașarea întregului în elementele lui componente pentru a vedea cum sunt corelate și pentru a emite judecăți asupra acestuia" (Glenn-Cowan, 1995, p.379 - 380). *Judecata* ocazionată de acest demers poate lua, așa cum schițează autoarea citată, forma evaluării, inferenței sau interpretării. Pașii implicați de gândirea critică sunt: analiza, judecarea și luarea deciziei toți trei activând strategii specifice (unele eficiente, altele ineficiente) și recurgând la o terminologie proprie care le surprinde particularitățile. R.Sternberg include în gândirea critică procesele mentale, strategiile și reprezentările utilizate de individ pentru rezolvarea de probleme, luarea deciziilor și învățarea noilor concepte precum și o serie de abilități de autocorectare, de descoperire a propriilor puncte slabe și de depășire a obstacolelor și greșelilor. (Sternberg, 1985, p. 46)

Psihologia cognitivă a evidențiat faptul că „sistemele cognitive ca totalitate echilibrată se construiesc și se conservă prin mecanisme centrale ca reglările cognitive, prelungire pe plan psihologic a reglărilor biologice". (J.-J. Ducret, în Doron, Parot, 1999, p. 662) și a impus psihologiei învățării cercetarea modului în care se dezvoltă *autoreglarea cognitivă* precum și a modului în care poate fi optimizată utilizarea sistemelor senzoriale, motorii și cerebrale

ca instrumente pentru îndeplinirea unor sarcini şi atingerea unor scopuri care dau semnificaţie şi direcţie vieţii individului (Bandura, 1997).

A. Bandura, în acord cu o serie de autori pe care îi citează (remarcând că deficitul de performanţă intelectuală este determinat mai frecvent de deficienţe în utilizarea abilităţilor cognitive şi metacognitive decât de insuficienţa cunoştinţelor) pune ca factor fundamental al dezvoltării autoreglării cognitive *autoeficacitatea*, sentimentul şi încrederea în propria eficacitate cognitivă: „Dovezi ale contribuţiei sentimentului eficacităţii la reglarea dezvoltării cognitive vin din două direcţii: prima din preocupările cu privire la modul în care sunt achiziţionate, aplicate şi monitorizate strategiile specifice sarcinilor; a doua din cercetările cu privire la modul în care individul îşi structurează mediul adecvat învăţării, cu privire la modul în care îşi reglează abilităţile motivaţionale, afective şi sociocognitive pentru a-şi realiza aspiraţiile" (Bandura, 1997, p.223)

În sprijinul concepţiei că încrederea individului în propria eficacitate cognitivă îi creşte performanţa intelectuală sunt menţionate o serie de cercetări de genul celei realizate de Collins în 1982. Studiul s-a realizat pe subiecţi – elevi cu niveluri diferite de dezvoltare a abilităţilor matematice (buni, medii, slabi) şi cu niveluri diferite ale încrederii în eficacitatea lor (care se considerau buni şi care se considerau slabi). Subiecţii au primit de rezolvat câteva probleme dificile. S-au constatat câteva diferenţe importante între elevii care credeau că sunt buni (indiferent de nivelul lor real) şi cei cu abilităţi egale dar care aveau îndoieli cu privire la eficacitatea lor. Primii au rezolvat mai multe probleme, au renunţat mai repede la strategiile inadecvate, au revenit mai prompt după ce au greşit, au fost mai corecţi.. (Bandura, 1997, p.215).

Alte cercetări, frecvent menţionate în literatura de specialitate demonstrează, că percepţia propriei eficacităţi facilitează

dezvoltarea strategiilor cognitive şi influenţează utilizarea lor adecvată şi eficientă, „Percepţia propriei eficienţe influenţează tipurile de scenarii anticipative reiterate de individ (...) Cei care au sentimentul unei eficienţe înalte vizualizează scenarii de succes care mobilizează gândirea în soluţionarea optimă a problemelor" (Bandura, 2000, p.366)

O sursă a eficienţei intelectuale, intens cercetată de specialişti (şi, desigur, intuită de cel care învaţă) este autoreglarea proceselor gândirii *(autoregulation of tought processes)*. Literatura de specialitate oferă imaginea unor eforturi considerabile dispuse în serviciul identificării mecanismelor autoreglării cognitive şi metacognitive. Rezultatele cercetărilor în această direcţie pot oferi o serie de sugestii celor care doresc să depăşească etapa de „novice" în activitatea de învăţare şi să devină „experţi", adică sugestii pentru *automanagementul resurselor cognitive.* S-a stabilit astfel că un „eficient mod de control al gândirii este cel acţional, prin plonjarea în activităţii acaparatoare (...) Oamenii fiind capabili să-şi influenţeze gândirea prin implicarea în evenimente care să le ocupe atenţia" (Bandura, 1997, p.147) sau prin producerea de succesiuni de gânduri dorite pentru că gândirea umană nu este doar reactivă ci şi proactivă. O problemă centrală a cercetărilor pe această temă este capacitatea de gestiona gândurile nedorite, de îndepărtare a atenţiei de la ele, de tolerare a lor sau de reconstruire a lor în modalităţi benigne. Zörgő şi Podar (1979) analizând autocontrolul prin acţiune şi autocontrolul mintal observă că: „De multe ori autocontrolul mintal este ineficient, deoarece subiecţii nu au fost suficient antrenaţi, sau pentru că, în prealabil, nu s-au asigurat premisele unui autocontrol extern (...) Autocontrolul mintal este o funcţie foarte pretenţioasă. El cere o încordare mintală foarte mare şi tocmai de aceea este şi foarte obositor, mai ales în cazul în care, datorită unor deficienţe ale mecanismelor sale, este ineficient.". (Zörgő, Podar, 1979, p.132).

Ideea reglării cognitive este strâns legată de implicarea *metacogniției* în procesarea informației. A. Bandura sesizează că teoreticienii metacogniției, printre care îi menționează pe Brown, 1984 şi Paris şi Newman, 1990, vorbesc de autoreglarea cunoaşterii în termeni de:

- selectarea strategiilor potrivite,
- probarea (*testing*) înțelegerii şi a stării cunoaşterii,
- corectarea propriilor deficite,
- recunoaşterea utilității strategiilor.

Autoreglarea cunoaşterii se va referi, este de părere P.R. Pintrich, la monitorizarea, controlul şi reglarea activităților cognitive şi comportamentului, controlul cognitiv (sau strategiile autoreglării) implicând planificarea, monitorizarea şi reglarea cogniției. (Pintrich, 2000, p.402)

Metacogniția a fost definită de Donald Meichenbaum drept „a fi conştient de propria maşinărie de cunoaştere şi de cum funcționează această maşinărie" (apud Chilld, 1995, p.165) şi este înțeleasă ca reflecție asupra propriilor activități cognitive, în contextul construirii soluțiilor la probleme, ca reflecție asupra solicitărilor sarcinii, asupra aspectelor ei relevante, asupra adecvării propriilor abilități la sarcina asumată, ca efort de evaluare şi revizuire a planurilor şi strategiilor în funcție de rezultatele obținute.

Metacogniția cuprinde cunoştințele despre cogniție şi posibilitățile de reglementare a diferitelor procese cognitive dar şi reflecția metaemoțională, suportul emoțional atât al conținuturilor învățării cât şi al modurilor de învățare.

Utilizarea abilităților metacognitive în procesarea informației este descrisă prin analogie cu utilizarea meniurilor unui calculator: individul decide de care procedură are nevoie în pasul următor, selectează procedura din mai multe alternative, monitorizează efectul alegerii iar dacă rezultatul este nesatisfăcător sau dacă are nevoie de o altă procedură, se reîntoarce la meniu.

Observând că există o oarecare confuzie în ce priveşte metacogniția, atât sub aspect teoretic cât şi sub aspect empiric, mulți autori sugerează ca termenul de metacognitiv să se limiteze la ceea ce ştie individul:

✓ despre el ca persoană,
✓ despre sarcină,
✓ despre strategii. (Brown, 2000)

În structura metacogniției s-au descris două componente: cunoştințele despre cunoaştere şi reglarea cunoaşterii (Harisson şi Ghatala, 1994; Child, 1997; Wolfolk, 1998; Pintrich, 2000)

Cunoştințele despre cunoaştere includ cunoştințele personale despre propriile resurse cognitive şi despre compatibilitatea lor cu situația de învățare. Aceste cunoştințe pot fi despre: tipul propriu de gândire (divergentă sau convergentă, reproductivă sau creatoare, concretă sau abstractă, intuitivă sau reflexivă); despre calitățile propriei memorii (volum, specializare pentru material concret sau abstract, imagistic sau verbal); despre diferența dintre procesele propriei memorii sub aspectul eficacității (dacă este mai eficientă întipărirea decât stocarea; dacă reactualizarea este mai eficientă când presupune recunoaştere sau când presupune reproducere; dacă este mai eficientă stocarea de lungă sau cea de scurtă durată etc.). Se ştie că aceste cunoştințe sunt stabile în timp, se dezvoltă mai târziu şi sunt cu atât mai complete cu cât cel care învață este mai în vârstă. Metamemoria, metacomprehensiunea, metacomunicarea, sunt părți ale *metacunoaşterii* care se structurează, dezvoltă, eficientizează prin ... memorare, înțelegere, comunicare, cunoaştere. Metacunoaşterea în privința învățării academice implică, aşa cum observă H. Siebert, cunoştințe privind promovarea informațiilor şi ofertele în domeniul instruirii, planificarea învățării pe parcursul întregii vieți, claritate cu privire la ce anume se doreşte a se învăța, „cu ce efort, sub ce formă instituțională şi cu ce „parteneri" (Siebert, 2001, p.145)

Reglarea cunoaşterii, gândirii şi învăţării implică trei categorii de abilităţi:

✓ planificarea timpului alocat îndeplinirii sarcinii, a strategiilor utilizate, a momentului în care se „ia startul" în activitate, precum şi a resurselor necesare desfăşurării activităţi (cu privire, de exemplu, la ce este *doar* de frunzărit şi ce anume necesită o atenţie crescută);

✓ monitorizarea permanentă a „cum se face ceea ce se face", a „ceea ce are sens şi ceea ce nu are", a ceea ce este „prea mult sau prea puţin" în raport cu scopurile învăţării;

✓ evaluarea proceselor şi rezultatelor gândirii şi învăţării (dacă trebuie schimbate strategiile pentru realizarea scopurilor, dacă este necesar un ajutor etc.).

Cunoştinţele despre cunoaştere şi deprinderile de reglare a cunoaşterii se finalizează în:

- a şti *ce* faci,
- a şti *cum* să faci,
- a şti *când* şi *de ce* faci (Scraw şi Moshman, 1995 – apud Woolfolk, 1998, p.267)

Cunoştinţele despre procesele cognitive servesc la:

- diagnoza sarcinilor de învăţat;
- selectarea strategiilor de învăţare potrivite;
- monitorizarea eficienţei acestor strategii. (Kail, 1990 apud Hamilton, Ghatala, 1994, p.133)

Diagnoza sarcinilor de învăţat începe cu estimarea dificultăţii sarcinii în funcţie de care urmează să fie activate strategiile de învăţare. Următorul pas în diagnoză se referă la caracteristicile materialului reactualizat şi la natura sarcinii în care va fi reactualizată informaţia. În legătură cu materialul, se fac estimări în ce priveşte familiaritatea şi organizarea lui semantică iar în legătură cu reactualizarea se fac estimări asupra intervalului dintre „depozitare" şi reactualizare sau asupra „formatului" reactualizării

„ (de exemplu dacă reactualizarea se face mot-a-mot sau prin parafrază).

Selectarea strategiilor potrivite se face în baza cunoaşterii explicite a acestor strategii dar şi în baza feedback-ului primit din partea supervizorilor.

Monitorizarea eficacităţii strategiilor presupune urmărirea permanentă, observarea şi înregistrarea rezultatelor aplicării respectivelor strategii.

Acestea configurează ca şi componente ale metacogniţiei implicate în activitatea de învăţare:

1. *Componenta declarativă* care cuprinde cunoştinţe despre sine ca persoană care învaţă, despre abilităţile, strategiile şi resursele necesare pentru a reuşi într-o anumită sarcină precum şi înţelegerea sarcinii (reprezentarea clară a acesteia, diferenţierea între sarcini facile şi sarcini dificile).

2. *Componenta procedurală* a metacogniţiei (abilitatea de a utiliza strategii în confruntarea cu o sarcină de învăţare) care constă în diagnoza situaţiei problematice, selectarea algoritmului sau euristicii potrivite şi monitorizarea eficacităţii lor.

3. *Componenta motivaţională* care este formată din convingerile şi atitudinile personale cu privire propria abilitate de îndeplinire a sarcinii.

Cercetările asupra formării abilităţilor metacognitive au relevat o serie de *diferenţe individuale*, diferenţe care apar ca rezultat al:

✓ *dezvoltării*: abilităţile metacognitive încep să se dezvolte în jurul vârstei de 5-7 ani şi pe măsură ce cresc, copii devin tot mai capabili să exercite controlul executiv în timpul învăţării, să aprecieze dacă au înţeles instrucţiunile sau *cât* şi *cum* au învăţat. Pe măsură ce se maturizează, copiii devin tot mai capabili să-şi monitorizeze şi direcţioneze atenţia şi strategiile de învăţare, abilităţile metacognitive devenind automatizate;

✓ *abilităţilor intelectuale*: sunt achiziţionate treptat reguli de rezolvare de probleme şi creşte capacitatea de aplicare a acestora la un număr din ce în ce mai mare de probleme;

✓ *experienței de învățare* care se exprimă în stabilizarea unor preferințe pentru învățare, a stilului cognitiv și de învățare (Woolfolk, 1998, p.282)

Se cunoaște astfel, că la vârste mici (copii de grădiniță) pot fi prevăzute performanțele în unele domenii de activitate (ei pot prezice cât de departe pot să sară) dar în altele nu. În domeniul memoriei de lucru, la vârste mici, nu se pot face previziuni prea realiste: nu se pot estima dificultățile sarcinilor de memorat (pentru că nu se cunosc factorii care influențează dificultatea sarcinii); se supraestimează *capacitatea memoriei de lucru* (spun că își vor reaminti mai multe imagini decât își reamintesc). Cercetările lui Speer și Flawell din 1979 (apud Hamilton, Ghatala, 1994, p.135) au arătat că puțini copii de grădiniță înțeleg că *recunoașterea este mai ușoară decât* reproducerea, precum și faptul că de la clasa a I-a la a V-a, crește gradual înțelegerea faptului că reproducerea prin parafrază a unei povestiri este mai ușoară decât reproducerea ei cuvânt cu cuvânt. Un studiu al lui Kreutzer (1975) arată că dacă la grădiniță și în clasa a I-a, doar 60% din copii înțeleg efectul intervalului de timp asupra reținerii informației, copiii din clasele a III-a – a-V-a, înțeleg în proporție de 90% că pe măsură ce crește intervalul dintre învățare și reactualizare, reactualizarea este mai dificilă. (Corno, 1986).

Observația că *autoevaluarea* sprijină instalarea controlului metacognitiv asupra învățării și asupra soluționării de probleme de orice fel, asemeni observației că autoevaluarea capacităților cognitive este mai dificilă decât evaluarea volumului de cunoștințe însușite (este mai greu să apreciezi abstractizarea sau gândirea dialectică decât numărul de cuvinte învățate la o limbă străină) au semnalat necesitatea unui antrenament metacognitiv special pentru susținerea învățării.

Automanagementul resurselor cognitive, unul dintre cele mai stabile puncte de sprijin al autonomiei în învățarea academică, se referă la administrarea/gestionarea propriilor abilități de gândire, înțelegere, rezolvare de probleme, memorare, stocare, creație, metacunoaștere în general, în scopul formării, consolidării, eficientizării paternurilor adaptative individuale și al dezvoltării personale pe parcursul vieții.

În operarea cu informațiile există o primă fază de *identificare* a lor (în care se pun în funcție activitățile perceptive, susținute de capacitățile senzoriale), urmată de una de *înțelegere/semnificare* (în care noua informație este integrată în structuri conform unor condiții specifice) și de una de *utilizare* (în care informația este aplicată conform unor scopuri particulare ale activității personale). Aceste trei faze nu sunt atât de clar delimitate în cadrul proceselor cognitive: identificarea se face în baza unei selecții care este dirijată de structuri cognitive existente și de nevoile ulterioare de utilizare. Raportul identificare/utilizare, considerat măsură a semnificației (nivelului de înțelegere al unei informații) (Meirieu, 1993, p.55) poate fi ameliorat prin anumite strategii a căror eficiență este funcție de o serie de condiții pe care le putem controla.

În *automanagementul resurselor cognitive* s-a luat în studiu, cel mai frecvent, gestionarea:

- abilităților de gândire,
- abilității de gândire critică,
- capacității de înțelegere,
- abilităților de rezolvare de probleme,
- abilităților de memorare, stocare, reamintire,
- potențialului creativ.

Studiile de specialitate au identificat drept condiții ale unei eficiente „administrări” a resurselor cognitive:

- În aria *abilităților de gândire*:

• existența/construirea *culturii gândirii*, care se caracterizează prin spirit interogativ, gândire critică, respect pentru raționament și creativitate;

• selectarea și imitarea unui *model al unei bune gândiri* - un profesor, un coleg performant, o personalitate dintr-un anumit domeniu al cunoașterii științifice;

• construirea unui *limbaj al gândirii proprii,* din termeni adecvați pentru a descrie diferite aspecte ale propriei gândiri (caută, întreabă de ce, analizează, identifică, configurează, ia în considerație, crezi, ghicește, presupune, evidențiază, estimează etc.) care să stimuleze reflecția asupra proceselor mentale implicate în creșterea eficienței intelectuale;

• menținerea *stării de spirit/atenției focalizate pe gândire* (*mindfulness*) ceea ce presupune atât disponibilitatea constantă pentru conturarea de noi direcții, pentru examinarea și reexaminarea informațiilor din noi și noi perspective cât și sensibilitate la contextul în care apar informațiile; (Simons, Kalichman, Santok, 1994)

• crearea unui *conflict cognitiv* între ceea ce este solicitat de scopul cunoașterii actuale (aplicarea, utilizarea) și noile informații achiziționate;

• exersarea în *situații cât mai variate* (cu informații din domenii ale cunoașterii cât mai diferite) a unor operații ca: ordonarea, clasificarea, compararea, inferența. dacă aceste abilități sunt exersate în sine, rupte de un anumit context, de o anumită temă, învățarea lor poate căpăta un caracter artificial și utilizarea lor în contexte specifice unui anumit subiect va fi îngreunată. o cale mai eficientă de dezvoltare a gândirii este „practicarea" respectivelor operații în contextul cursurilor obișnuite construite în jurul unui subiect bine precizat (în ce categorie de explicații poate fi inclusă noua teorie?; această teorie este mai clară decât o alta cunoscută deja?);

• crearea sau accentuarea receptivității la *oportunitățile* de a construi explicații care implică o multitudine de cauze și determinări (Birch, 2000);

• explorarea temei-subiectului cursului (disciplinei) atât prin *explorarea realului* cât și prin *explorarea posibilului* și extragerea de noi informații din cele deținute deja prin activități de *mobilizare* cognitivă atât *convergentă* (furnizarea unui singur produs sau a unui număr mic de produse, care satisfac anumite condiții cum este alcătuirea de clase după anumite criterii sau ... găsirea unor rime) cât și *divergentă* (furnizarea unui număr cât mai mare de produse, care satisfac condiții puțin restrictive cum este căutarea cât mai multor mijloace pentru... exprimarea bucuriei sau... enumerarea cât mai multor obiecte rotunde, albe și reci sau... găsirea cât mai multor întrebuințări pentru o... piatră); (D'Hainaut, 1981);
• sesizarea identităților de substanță sau de procedeu dintre situațiile anterioare de învățare și noua situație;

♦ În aria *abilităților de gândire critică,* eficienta „administrare" a resurselor cognitive presupune:
• examinarea logică și sistematică a problemelor care apar;
• definirea și clasificarea problemelor (identificarea aspectelor relevante ale unei situații sau a ideilor principale dintr-un text; identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre probleme/situații; formularea unor întrebări pe marginea lor); (Simons, Kalichman, Santok, 1994);
• evaluarea informațiilor asociate problemelor (diferențierea faptelor, opiniilor și raționamentelor; verificarea consistenței acestora; identificarea presupozițiilor nefundamentate, a stereotipurilor și clișeelor, a prejudecăților, propagandei și deviațiilor semnatice; recunoașterea și acceptarea diferențelor între sistemele de valori ale oamenilor);
• evaluarea adecvării soluțiilor la situațiile concrete; (Sprinthall, Sprinthall, Oja, 1994);
• analizarea informațiilor aduse de simțuri (ce văd, ce aud, ce se întâmplă, care este problema, ce știu deja, ce ar trebui să mai știu pentru a lua o decizie);

- formularea şi exprimarea (orală sau scrisă) a unor opinii personale despre ceea ce a fost analizat (opinii care să cuprindă evaluări, inferenţe, interpretări);
- executarea unei acţiuni, formularea unei opţiuni, în funcţie de ceea ce a fost evaluat (reprezentare grafică, reformulare etc.) (Glenn-Cowan, 1995).

♦ O „administrare eficientă" a resurselor *de înţelegere* implică:

- exersarea abilităţilor de a percepe clar relaţiile parte-întreg, mijloace-consecinţe, existente între faptele şi evenimentele din jur;
- crearea şi utilizarea de *imagini relaţionale* pe parcursul învăţării (cu reprezentarea interacţiunilor dintre obiectele şi evenimentele despre care se învăţă), formarea de *imagini interactive* între evenimentele despre care se învăţă;
- crearea de *relaţii imaginare* (*imaginary relations*) între imagini izolate ale unor obiecte (concrete sau abstracte), încorporarea noţiunii despre care se învaţă *în scene active*, în scenarii plastice (Nuthall, 1996);
- generarea de imagini şi interacţiuni în legătură cu informaţiile care au prioritate la reamintire (expunerea unei teorii la un examen oral poate fi imaginată ca monolog al unui actor preferat într-o scenă de film care urmează imediat după ce examinatorul adresează prima întrebare);
- organizarea şi reorganizarea continuă a informaţiilor, restructurarea şi reinterpretarea lor în contexte noi.(Covey, 2000)

♦ În aria *abilităţilor de rezolvare de probleme*, automanagementul resurselor cognitive presupune:

- Exersarea unor modele eficiente de rezolvare de probleme; un astfel de model este modelul DUPE (***Determine/ Understand/Plan/Evaluate***) *de rezolvare a problemelor* care propune următorii paşi:

1.Determinarea problemei: determinarea existenţei unei probleme şi a naturii acesteia (este o problemă de reamintire, de găsire a soluţiei sau una de decizie?);

2.Înţelegerea naturii problemei, a cauzelor unei situaţii, a datelor colaterale legate de problemă;

3.Planificarea rezolvării ei cu selectarea strategiilor potrivite (în cazul unei probleme de memorie se recurge la mnemotehnici; în cazul unei probleme de decizie: a. Se verifică informaţiilor deţinute; b. Se evaluează abilităţile şi interesele disponibile; c. Se evaluează consecinţelor planului;

4.Evaluarea planului - se estimează şansele de reuşită înainte de aplicarea planului şi nivelul de reuşită după aplicarea lui (Dacey, Tavers, 1996, p.232)

♦ În aria *abilităţilor de memorare, stocare, reamintire*, automanagementul învăţării este asociat cu:

- sistematizarea şi organizarea informaţiilor;
- implicarea simţurilor în sarcinile de memorare şi de reamintire (de exemplu: formula aceasta este aşezată în mijlocul paginii, în timp ce se memorează un text se atinge un obiect, este sesizată o adiere suavă dinspre fereastră);
- stabilirea unui program de autoadministrare a recompenselor cu precizarea momentului în care acestea se administrează:

✓ la sfârşitul sarcinii indiferent de rata informaţiilor reactualizate;
✓ doar în cazul în care informaţia este reactualizată corect;
✓ de fiecare dată când este reamintită întreaga cantitate de informaţii;
✓ doar în anumite circumstanţe (Vander Elst, 1978);

- evitarea supraîncărcării memoriei de lucru;
- repetarea comasată şi eşalonată (prin parafrază; subliniere, prin liste de întrebări);
- spaţierea exerciţiilor.

♦ Autogestionarea *potențialului creativ* implică:

- alcătuirea de „hărți" ale obstacolelor întâlnite în rezolvarea unor probleme;
- supunerea presupunerilor la proba contestării;
- privirea aceleiași probleme din cât mai multe unghiuri;
- gândirea pozitivă în situațiile critice;
- modificarea progresivă a diferitelor date ale problemelor pentru a sesiza noi alternative;
- generarea de idei care modifică natura problemelor (distorsionarea intenționată a datele problemelor);
- schimbarea frecventă a perspectivei de abordare a faptelor (privirea soluțiilor și cu ochii altuia, fantezarea, utilizarea metaforelor);
- demontarea problemelor și argumentelor pentru recompunerea lor și construirea unor noi probleme și argumente. (Clegg, Birch, 2003, pp. 42 - 50).

Pentru *automanagementul în sfera metacogniției*, specialiștii recomandă antrenamentul în utilizarea unor tehnici precum:

✓ aprecierea realistă a capacității propriei memorii de lucru;
✓ aprecierea gradului în care au fost înțelese instrucțiunile de rezolvare a sarcinilor;
✓ sensibilizarea pentru diferiți indicatori ai semnificației informațiilor sau ai sursei de informații (vocea profesorului, gesturile profesorului sau ale colegilor;
✓ instruirea în monitorizarea eficienței strategiilor (rememorarea a cât de bine a fost rezolvată o anumită sarcină la un moment anterior de timp și a cât de bine a fost înțeles un anumit material la o învățare anterioară), (O'Neil, 1978);
✓ aprecierea eficienței unei soluții în rezolvarea unei probleme;
✓ autoevaluarea progresului în achiziția unor deprinderi (precum scrierea corectă și inteligibilă) sau în gestionarea timpului de lucru;

✓ evaluarea propriei performanțe (prin calificative de genul: foarte bine, bine, așa și așa, puțin, etc.);
✓ accentuarea încrederii în propria capacitate de a învăța (prin judecăți de genul „e greu dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac dar încerc", (Woolfolk, 1998);
✓ autosugestia pozitivă pentru creșterea concentrării atenției și a efortului voluntar;
✓ gândirea pozitivă, asertivă, despre sine și despre capacitatea de face față sarcinilor de învățare;
✓ autoaprecierea gradului de implicare în sarcina de învățat (conștientizarea necesității de a controla sentimentele de teamă, vinovăție, frustrare care pot apare în carul unor sarcini de învățare, a detașării excesive, a nepăsării (Bandura, 2000).

Autoreglarea cognitivă și metacognitivă sunt necesare nu și suficiente pentru succesul învățării complexe mai ales al celei academice. Este necesară și autoreglarea în sfera motivațional-afectivă.

3.1.3. Autoreglarea motivațională și afectivă în învățare

Motivația – importantă sursă a autoreglării activității

Motivația (cu cele trei caracteristici ale sale: selecția, activarea și susținerea direcției comportamentului în atingerea scopului) este considerată una dintre componentele principale ale autoreglării și una din sursele autoreglării în învățare.

Woolfolk, în acord cu diverși autori pe care îi citează consistent (Graham și Weiner, Pintrich, Marx și Bozle) observă că psihologii s-au centrat pe cinci mari probleme în legătură cu motivația: 1.în funcție de ce anume fac oamenii *alegeri* în privința comportamentului lor?; 2. cât timp trebuie să treacă, după ce s-a luat o decizie, până ca individul să demareze acțiunea?; 3.care este intensitatea

sau nivelul implicării în activitatea pentru care s-a optat?; 4.ce determină persistenţa în sarcină sau renunţarea la ea?; 5.ce gândeşte şi simte individul angajat într-o activitate? (Woolfolk, 1998, p. 372).

Abordările motivaţiei din perspectivă behavioristă, umanistă, cognitivă şi din perspectiva învăţării sociale, răspund diferit la întrebarea „ce este motivaţia" dar fiecare contribuie la configurarea unei mai bune înţelegeri a motivaţiei umane în general şi a motivaţiei învăţării, în special.

Woolfolk (1998) ca şi R.Hamilton şi E.Ghatala (1994), realizează o foarte utilă sistematizare a contribuţiilor principalelor teorii ale învăţării la identificarea sursei şi naturii motivaţiei pentru învăţare, specificând succint şi direcţia de bază în care aceste contribuţii pot fi utilizate în managementul instruirii. Astfel:

- În condiţionarea clasică, natura motivaţiei este extrinsecă, sursa ei fiind în asocierea cu comportamentul reflex. Acesta sugerează ca activităţile de învăţare să se bazeze pe asocierea la comportamentele habituale ale elevilor a unor stimuli plăcuţi şi atractivi (Hamilton şi E.Ghatala, 1994, p. 339).
- În condiţionarea operantă (Skinner), motivaţia, tot extrinsecă, îşi are sursa în consecinţele comportamentelor precedente ceea ce implică pentru activitatea de învăţare academică, exigenţa identificării întăritorilor semnificativi pentru elev şi aplicarea lor imediată, într-o manieră precisă şi fără echivoc.
- Din perspectivă cognitivistă (Weiner, Covington), sursa motivaţiei este întărirea intrinsecă iar influenţe importante asupra ei au planurile şi schemele de acţiune, credinţele, atribuirea succesului sau insuccesului, expectaţiile.
- În teoria procesării informaţiilor, motivaţia pentru învăţare se originează în nevoia individului de a conferi semnificaţie mediului în care acesta trăieşte. Sarcina instruirii constă în acest caz în a identifica experienţa şi cunoştinţele anterioare ale elevului şi a le integra în activităţile curente de învăţare.

- Teoria piagetiană consideră că sursa motivaţiei de a învăţa se află în nevoia individului de a reduce dezechilibrul care poate apare în mecanismele echilibrării, între asimilare şi acomodare, ceea ce exprimă natura intrinsecă a acesteia. Pentru managementul instruirii se impune astfel, construirea de sarcini de învăţare adecvate care să inducă un anumit conflict cognitiv între realitate (cu noile ei informaţii) şi cunoştinţele şi experienţa anterioară ale celui care învaţă; în teoriile neo-piagetiene, motivaţia de a învăţa, tot intrinsecă, se originează în nevoia elevului de a soluţiona o serie de probleme iar sarcina instruirii constă în a construi situaţii adecvate nivelului de dezvoltare al elevului, situaţii care să implice dobândirea şi utilizarea unor abilităţi de rezolvare de probleme.
- În teoria lui Vâgotski, motivaţia (intrinsecă) pentru învăţare îşi are sursa în curiozitatea elevului, în capacitatea lui de control asupra propriului mediu şi în creşterea nivelului competenţei sale. Sarcina instruirii constă în a oferi suportul adecvat (prin dialog şi interacţiuni sociale) pentru ca elevul să-şi utilizeze, independent, abilităţile şi cunoştinţele în rezolvarea de probleme.
- Din perspectivă umanistă (Maslow, Deci), sursa motivaţiei pentru învăţare este intrinsecă, factori de influenţă fiind trebuinţa de stimă de sine, de autorealizare (împlinire de sine) şi de autodeterminare.
- Din perspectiva învăţării sociale (Bandura), sursa motivaţiei este atât extrinsecă cât şi intrinsecă, factori importanţi de influenţă fiind valoarea scopurilor (ţintelor) şi aşteptările individuale cu privire la atingerea acestora. Teoriile învăţării sociale apreciază că sursa motivaţiei pentru învăţare este constituită de rezultatele şi expectanţele elevilor cu privire la învăţare precum şi de scopurile cunoaşterii. (Hamilton, Ghatala, 1994, p.339; Woolfolk, 1998, p.378)

A.Bandura distinge trei forme de motivatori cognitivi (*cognitive motivators*) fiecare dintre ei fiind centrali în câte o teorie: teoria

scopurilor (*goal theory*), teoria expectanţei şi teoria atribuirilor cauzale. Aceştia sunt:

3. scopurile cunoscute/recunoscute (*cognized goals*);
4. expectaţiile cu privire la rezultate (*outcome expectancies*);
5. atribuirile cauzale (*causal attributions*), (Bandura, 1997, p.122).

♦ Scopurile cunoscute/recunoscute (*cognized goals*) ca motivatori cognitivi.

Deplasarea accentului în teoria motivaţiei umane, de la trebuinţe la scopuri (*goal*) a însemnat deplasarea atenţiei de la originea sau cauzele comportamentului (teoriile trebuinţelor) la rezultatele acestuia (teoriile orientate spre scop – *goal orientation theories*).

Prin scop (*goal*) se înţelege „ceva exterior individului, pe care acesta se străduieşte să-l atingă, ceea ce individul se străduieşte să realizeze" (Locke şi Latham, 1990, apud Child, 1997; Woolfolk, 1998; Bandura, 2000). Teoria scopurilor precizează că unele scopuri îşi au originea în interiorul individului (în atitudinile, valorile, credinţele, nivelul lui de aspiraţie) în timp ce altele se originează în exteriorul lui, sunt în afara controlului individului (activitatea sistemului nervos, nevoile biologice, sarcinile impuse de profesor). Autorii acestei teorii identifică cel puţin patru modalităţi prin care *fixarea scopului* creşte performanţa în activitate: 1. dirijează atenţia înspre sarcina curentă; 2.mobilizează capacitatea de efort; 3.creşte persistenţa în îndeplinirea sarcinii; 4.promovează dezvoltarea unor noi strategii de acţiune în îndeplinirea sarcinii atunci când cele vechi nu mai sunt valabile. (Locke şi Latham, apud Woolfolk, 1998, p. 379).

Cele mai importante probleme analizate în legătură cu scopurile, sunt:

- ✓ alegerea scopului (*goal choise*);
- ✓ angajarea în raport cu scopul, asumarea obligaţiilor impuse de atingerea acestuia (*commitment*);

- ✓ factorii care influenţează alegerea scopului şi angajarea în îndeplinirea lui;
- ✓ specificitatea comportamentului dirijat de scop;
- ✓ proprietăţile scopului;
- ✓ tipurile de scopuri.

Alegerea scopului activităţii se referă la selectarea şi la nivelul considerat satisfăcător în atingerea lui iar *angajarea* la forţa cu care se doreşte realizarea lui: „Scopul are probabil un efect minim dacă angajarea personală în atingerea lui este minimă" (Bandura, 1997, p.218). Locke şi Latham au identificat două categorii de *factori care influenţează alegerea scopurilor* şi *angajarea* în atingerea lor: 1. factori personali (performanţele anterioare, abilităţile actuale, autoeficienţa, atribuirile cauzale, valorile, dispoziţiile); 2. factori sociali şi de mediu (normele şi scopurile grupului şi ale egalilor din comunitate, rolurile-model oferite de grup/comunitate, structura recompenselor obţinute pentru atingerea scopului, natura autorităţii care oferă scopul, natura feed-back-ului cu privire la atingerea lui). (Locke şi Latham, 1990, apud Child, 1997, p. 57).

Comportamentul dirijat de scop (*goal-directed behavior*) este comportamentul bazat pe conştientizarea condiţiilor curente ale activităţii, a condiţiilor ideale (dorite, visate) ale activităţii, precum şi a discrepanţei dintre situaţia curentă şi cea ideală, scopul motivând oamenii să reducă discrepanţa dintre „ceea ce este" şi „ceea ce se urmăreşte a fi". De exemplu când elevul se străduieşte să citească un capitol sau să facă un rezumat el trebuie să conştientizeze: 1. Că vrea să înveţe acel capitol în întregime (scop); 2. Cât a citit şi a înţeles din fiecare pagină (starea curentă); 3. Care este discrepanţa dintre cât a citit şi înţeles şi cât şi ce trebuia să citească şi să înţeleagă. (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 349).

În literatura de specialitate sunt descrise ca *proprietăţi ale scopului*:

✓ *specificitatea* în raport cu sarcina sau acţiunea ce urmează să se desfăşoare;

✓ *proximitatea* în ordine temporală (perioada de timp prevăzută pentru a fi atins scopul);

✓ *orientarea* în raport cu polii învăţării (sarcină – individ).

În funcţie de aceste proprietăţi se diferenţiază mai multe *tipuri de scopuri*, cu influenţe diferite asupra nivelului motivaţiei şi în consecinţă asupra proceselor cognitive, stării afective şi performanţei individului. Astfel se descriu:

✓ scopuri specifice şi generale (specifice acţiunii care se realizează sau comune mai multor categorii de acţiuni);

✓ scopuri proximale şi distale (pe termen scurt şi pe termen lung);

✓ scopuri legate strict de sarcină şi scopuri legate de persoană (îndeplinirea sarcinii în sine sau obţinerea aprobării celor din jur).

Scopurile specifice acţiunii (sarcinii) indică tipul şi intensitatea efortului cerut de atingerea lor şi furnizează semnale clare despre eficacitatea persoanei (ceea ce creează autosatisfacţie) în timp ce scopurile generale au forţă de motivare mai redusă.

Subscopurile proximale (pe termen scurt) mobilizează resursele individuale înspre ceea ce trebuie făcut *aici şi acum* în timp ce scopurile distale (pe termen lung) pot să nu motiveze suficient şi uniform pe parcursul îndeplinirii diferitelor etape ale sarcinii, ele în schimb oferind individului flexibilitate în raport cu subscopuri proximale care pot fi abandonate dacă atingerea lor solicită un efort prea mare, fără a prejudicia activitatea în ansamblul ei.

Orientarea scopului (*goal-orientation*) descrie seturile de intenţii comportamentale care influenţează felul în care individul abordează şi se angajează în activitate. S-au identificat două direcţii de orientare a scopului: orientarea spre sarcină (*task involvement orientation*) şi orientarea spre performanţă/realizare, rezultat, randament (*performance –goal.*).

Aceste două orientări ale scopului au fost denumite diferit:

✓ orientarea spre învăţare (*learning orientation*) şi orientarea spre rezultat/performanţă (*performance orientation*) la Dweck, 1989;

✓ orientarea spre implicarea în sarcină (*task involvement orientation*) şi orientarea spre implicarea eului (*ego-involvement orientation*) la Nicholls, 1984;

✓ orientarea spre virtuozitate/măiestrie (*mastery orientation*) şi orientarea spre rezultat/performanţă (*performance orientation*) la Ames şi Archer, 1988 (apud Hamilton, Ghatala, 1994, p. 349).

Motivaţia bazată pe scopuri sau standarde (*cognitive motivation*) este mediată de trei tipuri de autoinfluenţe:

✓ percepţia autoeficacităţii în atingerea scopului;

✓ reacţia afectivă autevaluativă la propria performanţă;

✓ ajustarea standardelor personale în funcţie de ceea ce s-a obţinut. (Bandura, 1997, p.128).

♦ Expectaţiile cu privire la rezultatele acţiunii (*outcome expectancies*) reprezintă a doua categorie motivatori cognitivi analizaţi de A. Bandura.

Oamenii îşi conduc acţiunile anticipând rezultatele şi prin aceasta se automotivează. Anticiparea rezultatelor acţiunilor se face prin

✓ predicţiile cu privire la rezultatele acţiunii;

✓ stabilirea de scopuri;

✓ planificarea acţiunilor desemnate să realizeze scopurile fixate.

S-a constatat că anticiparea satisfacţiei consecutive unei acţiuni determină creşterea motivaţiei pentru realizarea personală, în timp ce anticiparea insatisfacţiei demotivează. *Expectaţiile* cu privire la rezultatele acţiunii pot produce rezultate care nu au fost intenţionate: „Multe acţiuni sunt executate cu credinţa că aduc

rezultatele dorite dar ele produc rezultate care nu au fost intenţionate sau căutate. De exemplu este cunoscut că oamenii contribuie la propria lor suferinţă prin acte care depăşesc intenţia, născute din greşita calculare a consecinţelor" (Bandura, 1997, p.3).

♦ Atribuirile cauzale (*causal attributions*) ca motivatori cognitivi.

Modalitatea de atribuire a rezultatelor unei activităţi (atribuirile cauzale) şi credinţele individului cu privire la diferitele aspecte ale activităţii sau comportamentului său, sunt alţi factori care trebuie luaţi în consideraţie când se explică motivaţia. Cercetările au arătat că motivaţia pentru activitate (inclusiv pentru cea de învăţare) este influenţată de atribuirile şi credinţele cu privire la ce se întâmplă şi de ce, cu privire la cauzele succeselor şi insucceselor în activitate. Atribuirile cauzale exprimă tendinţa omului de a-şi explica evenimentele şi comportamentul.

Meritul de a fi făcut, primul, distincţia între două tipuri de cauze prin care oamenii îşi explică propriile comportamente îi este conferit lui Heider care a descris: cauze interne, care ţin de persoană (intenţia, efortul, motivaţia, competenţa) şi cauze situaţionale, care ţin de mediu (dificultatea sarcinilor). După Heider, „numeroşi cercetători s-au interesat de relaţia existentă între demersul explicativ, pe care îl vom numi şi atribuţional, şi nevoia de control. Dacă facem atribuiri pentru a controla şi dacă acest control reprezintă o necesitate pentru noi, motivul este acela că o asemenea activitate dobândeşte o importanţă cu totul specială pentru confortul şi sănătatea noastră atât în plan fizic cât şi în plan psihic." (Heider, apud Yzerbyt, Scadron, 2002, p. 55).

Bandura consideră atribuirile cauzale ca mecanisme retrospective prin care se operează asupra scopurilor şi asupra standardelor personale şi prin aceasta asupra motivaţiei. Explicaţiile, justificările şi scuzele la care apelează individul cu privire la modul în care a îndeplinit o sarcină sau cu privire la

rezultatele acţiunilor sale, îi influenţează motivaţia şi comportamentul. (Bandura, 1997, p. 122).

Cauzele specifice ale succesului sau insuccesului în activitate sunt descrise, în general, în funcţie de trei dimensiuni: locul controlului, controlabilitatea şi stabilitatea lor. În funcţie de aceste dimensiuni, rezultatele unei acţiuni sunt *atribuite* unor cauze:

✓ interne/externe;
✓ controlabile/necontrolabile;
✓ stabile/instabile (Hamilton, Ghatala, 1994, p. 343).

În funcţie de *locul controlului*, individul atribuie reuşita (sau eşecul) acţiunilor sale unor cauze interne (care ţin de el) sau unor factori externi. Acest gen de atribuire pare legat de sentimentul stimei de sine şi de încrederea în sine. Individul caracterizat prin locul controlului intern este predispus să atribuie succesele şi eşecurile în activităţile sale unor factori care ţin de el însuşi (abilităţilor pe care le are sau efortului pe care l-a depus). Individul cu locul controlului extern atribuie rezultatele acţiunilor sale unor factori externi (noroc/ghinion, soarta, o voinţă exterioară şi superioară lui – profesor, şef etc.).

Dacă rezultatul activităţii este atribuit unor factori interni (aptitudini, efort, stare sufletească) succesul va conduce la mândrie şi la creşterea motivaţiei individului pentru activitate iar insuccesul la diminuarea stimei de sine şi la diminuarea motivaţiei. Dacă succesul sau eşecul sunt atribuite unor factori externi (dificultatea sarcinii, norocul, ajutorul celorlalţi) se ajunge la diminuarea încrederii în sine şi prin aceasta la diminuarea motivaţiei.

Controlabilitatea cauzelor pe care individul le consideră responsabile de succesul sau eşecul său în activitate, influenţează la rândul ei motivaţia pentru activitate în general sau pentru o anumită acţiune. Atribuirea rezultatelor acţiunii unor cauze controlabile creşte motivaţia iar atribuirea lor unor cauze incontrolabile o diminuează. Această modalitate de atribuire este

asociată cu emoţii ca furia, mila, ruşinea sau gratitudinea. Aprecierea cauzei unui rezultat ca fiind controlabilă, duce la mândrie în caz de succes şi la culpabilizare în caz de eşec. Aprecierea cauzei unui rezultat ca fiind incontrolabilă (influenţa profesorului) duce în caz de succes la gratitudine şi în caz de eşec la ruşine, furie sau depresie. Sentimentul că activitatea se află sub propriul control pare să conducă la alegerea unor sarcini mai dificile, la depunerea unui mai mare efort şi la o mai mare persistenţă în sarcină (Schunk, 1996). În general (dar nu obligatoriu) *aptitudinile personale* sunt percepute de individ ca o cauză internă, stabilă şi incontrolabilă iar efortul depus într-o activitate ca o cauză internă, instabilă şi controlabilă; norocul şi dificultatea sarcinii sunt percepute ca şi cauze incontrolabile, externe şi instabile: „Atribuirea succesului unor abilităţi personale este asociată cu o încredere puternică în eficacitatea personală şi prezice atingerea rezultatelor. Atribuirea succesului unor cauze precum efortul personal are efecte variabile asupra încrederii în propria eficacitate. În cadrul teoriei atribuirilor cauzale, se consideră că abilitatea personală este o caracteristică stabilă, durabilă, iar efortul intens investit în obţinerea succesului este considerat ca indicând abilităţi scăzute." (Bandura, 1997, p. 123).

Stabilitatea cauzelor cărora individul le atribuie rezultatele activităţilor sale pare corelată cu expectaţiile individului. Atunci când rezultatele (succesul sau eşecul) sunt atribuite unei cauze stabile (dificultatea subiectului, de exemplu) individul se aşteaptă ca în viitor dacă se va confrunta cu o situaţie similară să reuşească (sau nu), asemănător rezultatelor din sarcina-etalon.. Dacă rezultatele sunt atribuite unor cauze instabile (norocului sau unui capriciu al celui care evaluează rezultatele) individul se va aştepta ca acestea să se schimbe în viitor când se va confrunta cu o sarcină similară, iar rezultatele să fie diferite de cele obţinute în sarcina-etalon.

Felul în care sunt percepute cauzele succesului sau insuccesului în diferite activităţi depinde de mai mulţi factori. Weiner, 1992, consideră ca *antecedente ale atribuirilor cauzale şi ale credinţelor*: istoria personală, performanţele celor din jur şi schemele cauzale. Conform lui Weiner, *istoria personală* a individului include experienţe reuşite sau nereuşite datorită unei mari varietăţi de factori. Dacă în majoritatea acţiunilor sale individul a reuşit prin efort intens, el va dezvolta credinţa că succesul se obţine întotdeauna prin efort; în cazul unor *performanţe personale* apropiate de ale celor din jur, rezultatul este atribuit sarcinii (dacă toţii elevii au rezultate slabe la un test, acestea sunt atribuite dificultăţii sarcinii). Dacă performanţele personale diferă de ale celorlalţi, rezultatele vor fi atribuite unor factori personali nu sarcinii (norocului, efortului sau calităţilor personale). *Schemele cauzale* sunt euristici care ajută la identificarea unor relaţii specifice între cauze şi efecte, sunt regularităţi construite în experienţele anterioare şi activate de anumiţi indici ai situaţiei curente. Una din primele reguli în asemenea situaţii este covariaţia: dacă un rezultat (reuşita la un test) apare în mod repetat în prezenţa unui factor specific (repetiţia intensivă) şi nu se produce în absenţa acestuia, rezultatul va fi atribuit acestui factor (am reuşit pentru că am exersat mai mult nu pentru că am înţeles mai repede). Dacă rezultatul nu apare frecvent în relaţie cu un anumit factor, el va fi atribuit mai multor cauze din totalul celor care sunt percepute ca determinante (atât unor abilităţi personale specifice cât şi efortului). (Weiner, 1985).

Cauzele specifice cărora le sunt atribuite succesele şi eşecurile influenţează sentimentele şi atitudinile individului. Se descriu următoarele efecte în plan afectiv:

- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite aptitudinilor personale (cauză internă, stabilă) efectele în plan afectiv sunt, în cazul succesului: sentimentul competenţei, mândrie iar în cazul

eşecului: sentimentul incompetenței, ruşine, apatie, resemnare;

- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite efortului (cauză internă, controlabilă), efectele în plan afectiv sunt, în cazul succesului relaxare şi mândrie iar în cazul eşecului vinovăţie;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite influenţelor altor persoane (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte, în cazul succesului - gratitudine iar în cazul eşecului - mânie;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite norocului (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte, atât în cazul succesului cât şi în cazul insuccesului – surpriza;
- ✓ dacă rezultatele sunt atribuite dificultăţii sarcinii (cauză externă, necontrolabilă), în plan afectiv se resimte în cazul succesului – gratitudine iar în cazul eşecului – depresie şi frustrare. (Hamilton, Ghatala, 1994, pp. 343-344).

În ce priveşte credinţele individului cu privire la diferitele aspecte ale comportamentului său, ca factori care trebuie luaţi în consideraţie când se explică motivaţia, cercetările evidenţiează un interes deosebit acordat a trei tipuri de de concepţii/credinţe personale (*beliefs*) cu rol motivaţional:

- ✓ concepţia despre propria eficacitate (*self-efficacy beliefs*);
- ✓ credinţa relativ la valoarea sarcinii (*task value belief*);
- ✓ orientarea scopului (*goal-orientation*).

În definiţia lui Bandura *credinţa despre autoeficacitate* este „încrederea în propria capacitate de a organiza şi desfăşura acţiunea în conformitate cu exigenţele gestionării prospective a situaţiilor" (Bandura, 1986, p.2). *Credinţele cu privire la propria eficacitate* (*self-efficacy beliefs*) constituie „un construct care exprimă evaluările individului cu privire la abilitatea de a îndeplini anumite sarcini, de a atinge anumite scopuri, prin acţiuni specifice în sarcini specifice precum şi încrederea acestuia în abilităţile cognitive necesare reuşitei într-o activitate academică" (Pintrich, 2000, p.406). Ele au o mare forţă de influenţă asupra motivaţiei pentru reuşită şi asupra reuşitei în sine, în activitate. Bandura precizează că „Cei care se îndoiesc de competenţa lor au un nivel jos de aspiraţie şi o mai slabă angajare în raport cu scopurile pe care şi le-au stabilit (...) nu arată un efort cognitiv în procesarea informaţiei şi abandonează în faţa dificultăţilor" (Bandura, 2000, p.373).

Opinia despre propria eficacitate se structurează prin experienţă şi gândire reflexivă. O experienţă bogată (*mastery experiences*) poate să determine generalizarea încrederii în propria eficacitate (*personal efficacy*) deoarece permite sesizarea faptului că diferite clase de activităţi sunt guvernate de subabilităţi similare. Percepţia similarităţii în cerinţele sarcinilor, focalizarea pe aspectele familiare ale noii activităţi demonstrează o mai mare încredere în sine decât focalizarea pe aspectele noi ale acestora. (Bandura, 1997, p.51). În general, sentimentul eficacităţii se dobândeşte sub influenţa, a patru factori: experienţa (succesul sau insuccesul într-un domeniu particular); experienţa vicariantă (observarea reuşitelor sau nereuşitelor altor persoane în activităţi similare); persuasiunea socială (încurajarea primită de la ceilalţi); feedback-ul fiziologic sau emoţional (semnalele abilităţii de a face faţă sarcinii). Încrederea în propria capacitate de a reuşi influenţează reuşita în activitate prin intermediul proceselor cognitive, afective şi motivaţionale. Legate de credinţa despre propria eficacitate sunt *credinţele cu privire la aptitudini şi capacităţi*. Acestea pot evolua în două direcţii: 1.credinţa că aptitudinile sunt trăsături ereditare deci incontrolabile şi stabile şi 2. credinţa că aptitudinile sunt seturi de abilităţi care se pot schimba, se pot dezvolta. Copii mici sunt predispuşi la a doua perspectivă (elevii din primele clase apreciază că efortul este totuna cu inteligenţa) şi abia în jurul vârstei de 11-12 ani se poate face diferenţa între efort, aptitudine şi performanţă.

Credinţa cu privire la valoarea sarcinii exprimă atât percepţia personală a importanţei sarcinii, a valorii ei practice (a valorii de

utilizare a rezultatelor obținute prin îndeplinirea sarcinii) cât și interesul personal pentru sarcină (Eccles, 1983, apud Pintrich, 2000, p. 406) iar orientarea scopului exprimă fie focalizarea pe învățarea deplină (*mastery and learning of the task*) fie pe abilitățile raportate la performanțele celorlalți.

Cercetările s-au orientat și înspre identificarea unei posibile relații între modalitățile de atribuire, motivația pentru succes, credința despre propriile abilități și eficacitate și sentimentul valorii personale (autovalorizare). Covington a sugerat că acești factori sunt conectați în trei tipuri de seturi motivaționale: orientare spre virtuozitate (*mastery oriented*), evitarea insuccesului (*failure-avoiding*) și acceptarea insuccesului (*failure- accepting*). (Covington, 1992).

Autoreglarea motivației – componentă a autoreglării învățării

Credințele personale cu privire la propria eficacitate (*Efficacy beliefs*), reacțiile afective la propria performanță, percepția propriei eficacități în atingerea scopului și ajustarea standardelor personale în funcție de atingerea scopului joacă un rol central în reglarea cognitivă a motivației.

Așa cum se vede, autoreglarea motivației se realizează atât prin mecanisme anticipative cât și prin mecanisme retrospective. Anticiparea rezultatelor (expectanțele) determină fixarea scopurilor și planificarea acțiunilor menite a atinge aceste scopuri iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale) determină ajustarea standardelor personale.

A. Bandura observă că „Multe teorii ale autoreglării se fundamentează pe controlul prin feedback negativ (...). Structura de bază a acestui tip de sistem reglator include operații de înregistrare a comportamentului, un comparator intern și o rutină de corectare a erorilor, funcționând prin mecanisme de reducere a

discrepanței. (Bandura, 1997, p.130). În autoreglarea motivației și acțiunii are loc atât o dezechilibrare a sistemului (producerea discrepanței) și cât și o echilibrare (reducerea discrepanței) prima implicând controlul proactiv, ultima controlul reactiv. Oamenii se motivează inițial printr-un control proactiv fixându-și standarde de performanță care creează o stare de dezechilibru (crearea discrepanței), apoi își mobilizează efortul în baza estimării anticipative a ceea ce presupune atingerea acestor standarde. Controlul reactiv intervine în ajustările nivelului de efort solicitat de obținerea rezultatelor dorite (reducerea discrepanței). După ce au fost atinse standardele fixate cei care au înalt sentiment al eficacității își fixează standarde și mai înalte (Bandura, 2000).

Motivația elevului pentru învățare s-a afirmat ca o problemă specifică în cadrul motivației umane și ca o temă majoră în psihologia învățării și educației, ca una dintre problemele cu care se confruntă foarte frecvent atât profesorul care predă cât și elevul care învață: „Ar fi minunat ca toți elevii să vină la școală motivați pentru a învăța dar nu este așa. Și chiar dacă ar fi așa, activitatea din școală poate uneori să devină plictisitoare sau fără semnificație pentru unii. În aceste situații motivația pentru învățare trebuie *creată*, elevii trebuie educați pentru a se angaja profund și temeinic în sarcinile de învățare." (Woolfolk, 1998, p.379).

Învățarea autoreglată nu este doar reacție adecvată la mediul de învățare (condițiile externe ale învățării) ci și căutare deliberată, voluntară, a oportunităților de a învăța (Zimmerman, 1995). Autoreglarea în învățare implică și faptul că activitățile sunt auto-inițiate și automotivate prin scopuri din ce în ce mai înalte: „În perspectivă social-cognitivă, oamenii sunt mai mult agenți activi ai propriei motivații decât ființe reactive la evenimente discordante care produc perturbări cognitive. Automotivarea prin comparație cognitivă presupune distincția între standardele a ceea ce știu și standardele a ceea ce doresc să știu. (Bandura, 1997, p.133).

Învăţarea autodirijată presupune ştiinţa automotivării pentru învăţare. Nu profesorul, ci chiar *cel care învaţă* trebuie să răspundă la întrebări ca: de ce unii elevi îşi fac temele în timp ce alţii se distrează?; de ce unii elevi încep imediat după ce au decis să se apuce de învăţat în timp ce alţii amână?; odată aleasă activitatea, de ce unii se lasă absorbiţi de ea şi alţii nu?; ce determină persistenţa în sarcina de învăţare sau renunţarea la ea?; ce anume determină raportul între bucuria de a afla ceva nou şi îngrijorarea cu privire la testarea cunoştinţelor prin examene sau teste?

Motivaţia pentru învăţare este tratată în aceeaşi termeni ca şi motivaţia pentru oricare alt gen de activitate umană. Motivaţia influenţează performanţa (în învăţare) în funcţie de:

- ✓ sursă;
- ✓ mod de stabilire a scopurilor (*goal set*) învăţării;
- ✓ tipul de implicare a elevului în sarcina de învăţare;
- ✓ modalitatea elevului de a face atribuiri cauzale în legătură cu rezultatele învăţării;
- ✓ credinţele elevului (şi cele ale profesorului/mentorului) cu privire la factorii care determină rezultatele învăţării;
- ✓ aşteptările elevului/profesorului cu privire la rezultatele activităţii de învăţare.

O problemă importantă pentru autoreglarea motivaţiei pentru învăţare este cea a factorilor care o încurajează sau o diminuează. Se apreciază că „Motivaţia pentru învăţare este intensificată atunci când sursa motivaţiei este intrinsecă, scopurile au relevanţă personală (*personally chalenging*), individul este centrat pe sarcină, are orientare spre virtuozitate, atribuie succesele şi eşecurile unor cauze controlabile şi crede că abilităţile lui pot fi perfecţionate" (Woolfolk, 1998, p.392). Motivaţia pentru învăţare este diminuată de factori precum recompensele, pedepsele, presiunea socială, dorinţa de a primi aprobarea celorlalţi cu privire la rezultate (performanţe), tendinţa de a alege sarcini foarte uşoare sau foarte

grele, implicarea Ego-ului (preocuparea accentuată pentru felul în care este apreciată performanţa de către cei din jur), tendinţa de a evita eşecul, predispoziţia spre anxietate, tendinţa de a atribui succesul şi eşecul unor factori incontrolabili, credinţa că aptitudinea este stabilă şi incontrolabilă.

Teoria lui Locke şi Latham (1990) – Teoria fixării scopului (*Goal-setting Theory*) - dezvoltată în psihologia ocupaţională cu privire la motivaţia muncii, afirmă că scopul, stabilirea scopurilor, contractul profesor-elev-părinte, au un rol important în îndeplinirea sarcinilor, ele devenind „locuri comune ale analizei învăţării în şcoală" (Child, 1997, p. 57).

Orientarea scopului învăţării ca factor care amplifică sau diminuează motivaţia pentru învăţare are un rol important şi în autoreglare. Şi în activitatea de învăţare se descriu două direcţii de *orientare a scopului*: 1. Scopul învăţării (*learning goal*) definit ca „intenţia personală de îmbunătăţire a abilităţilor şi înţelegerii independent de performanţă" şi 2. scopul îndeplinirii, al performanţei (*performance goal*) care exprimă „intenţia personală de a părea competent sau performant în ochii celorlalţi" (Woolfolk, 1998, p. 380).

Primul tip de scopuri ale învăţării, de *a învăţa pur şi simplu* (*learning goal*) este apreciat ca o orientare motivaţională adaptativă, pentru că, vizând creşterea competenţei de a înţelege ori stăpâni ceva nou, motivează mai puternic elevii pentru învăţare. Elevii care îşi fixează asemenea scopuri tind să-şi îmbunătăţească cunoştinţele, independent de câte greşeli fac sau de cât de neîndemânatec (de stângaci) procedează, caută sarcini incitante, provocatoare, ştiu să-şi caute singuri ajutorul necesar, se susţin prin atribuiri cauzale pozitive (efortul este considerat o cauză importantă a succesului), sunt mai persistenţi atunci când întâmpină dificultăţi (Dweck, 1986). Aceşti elevi au fost numiţi de Nicholls şi Miller, în 1984, „elevi implicaţi în sarcină" (*task-involved*

learners) deoarece sunt centrați pe îndeplinirea sarcinii, nu se preocupă de cum va fi evaluată performanța lor în comparație cu a altora. Se spune despre ei că „sunt cufundați în munca lor" și că știu mai bine să caute ajutorul necesar pentru îndeplinirea sarcinii ceea face ca motivația lor pentru învățare să crească (Woolfolk, 1998). Cercetările au evidențiat corelații pozitive puternice între *orientarea spre învățare* (*learning goal*) și utilizarea strategiilor cognitive (Pintrich, 2000, p. 407).

Cea de-a doua categorie de scopuri, de a *obține rezultate care să fie apreciate de ceilalți* (*performance goal*) orientează elevii spre felul în care sunt judecați de cei din jur, spre performanțele exterioare și este apreciată ca orientare motivațională maladaptativă, comportamentul dirijat de un asemenea scop fiind caracterizat prin tendința de a obține evaluarea (din afară) favorabilă sau de a evita evaluarea (tot din afară) defavorabilă a propriilor competențe. (Dweck (1986). Elevii motivați de acest tip de scop doresc să pară isteți, nu acordă importanță cunoștințelor, minimalizează efortul depus, vor să *dea impresia* că au reușit pur și simplu, fără efort, evită să pară incompetenți, evită confruntările, sunt mai puțin persistenți în depășirea obstacolelor. Ei au fost numiți de Nicholls și Miller, elevi centrați pe Ego (*ego-involved learners*) pentru că sunt foarte preocupați de ei înșiși dar sunt mai puțin motivați pentru învățare. (Woolfolk, 1998). Cercetările au evidențiat corelații negative între utilizarea strategiilor cognitive și *orientarea elevilor spre obținerea aprobării celor din jur.* (Pintrich, 2000, p. 407).

O serie de studii și-au propus să investigheze felul în care scopurile (*goals*) și autoevaluarea influențează motivația pentru învățare și rezultatele obținute. De exemplu, D.H.Schunk (1995), a efectuat un studiu pe elevi din clasa a IV-a, studiu în care a abordat efectele centrării pe învățare (*learning-goal*) sau pe performanță (*performance-goal*) asupra învățării și autoevaluării. Elevii,

împărțiți în două loturi, au primit (pe parcursul unor activități de rezolvare a unor exerciții și probleme cu fracții) două categorii de sarcini de învățare: 1.un lot de subiecți a primit sarcina să învețe *cum* să rezolve probleme (*learning goal*); 2. Celălalt lot a primit sarcina să rezolve cât mai bine problemele (*performance goal*). Fiecare lot a fost subîmpărțit în două subgrupuri, unul primind și sarcina autoevaluării capacității de a rezolva problemele, altul neprimind această sarcină. Experimentatorii au formulat ca ipoteze faptul că orientarea înspre a învăța *cum* să rezolve probleme (*learning goal*) este mai eficentă decât orientarea înspre rezolvarea cât mai „performantă" a problemelor (*performance goal*) precum și faptul că autoevaluarea capacității influențează motivația și rezultatele obținute. În cursul studiului au fost selectate următoarele variabile pentru măsurare: orientarea scopului (*goal-orientation*), autoeficiența, deprinderile și persistența.

Orientarea scopului (*goal-orientation*) a fost identificată printr-un inventar (*Goal-Orientation Inventory*) care a inclus 18 itemi adaptați după Meece et al. (1988). Fiecare item înregistra unul din 4 dimensiuni ale *orientării scopului*:

1. Centrarea pe sarcină (*Task-desire*) măsurată prin 5 itemi de genul „Vreau să rezolv problemele mai bine decât le-am rezolvat înainte";

2. Centrarea pe Eu (*Ego-desire*) măsurată prin 4 itemi de genul "Vreau ca profesorul să vadă că am făcut o treabă bună", „vreau să-i placă profesorului";

3. Centrarea pe relațiile de afiliere (*Affiliative-desire*) măsurată prin 4 itemi de genul „Vreau să muncesc împreună cu prietenii mei";

4. Evitarea muncii (*Work-avoidant*) măsurată prin 5 itemi de genul „vreau să muncesc cât mai puțin posibil", „vreau să rezolv problemele fără prea mare efort".

Autoeficiența a fost măsurată prin percepția copiilor cu privire la capacitățile de a rezolva corect problemele cu fracții iar *persistența* a fost măsurată prin aprecierile subiecților cu privire la timpul necesar pentru a munci la o problemă.

Copiii au fost solicitați să precizeze, pe o scală de la 10 la 100 - de la deloc (10) la foarte mult (100) - cât de bine le reprezintă propria părere situațiile descrise de fiecare din cei 18 itemi. Elevii din grupul centrat pe scopul învățării (*Learning-goal*) și-au focalizat atenția asupra proceselor și strategiilor care îi ajută să-și dezvolte capacitățile și deprinderile. Elevii din grupul centrat pe scopul performanței (*Performance-goal*) și-au focalizat atenția pe îndeplinirea sarcinii fără să insiste pe importanța proceselor sau strategiilor folosite. Pe de altă parte s-a demonstrat că autoevaluarea pozitivă motivează elevul să continue munca în timp ce o auto-evaluare negativă și o autoreacție negativă diminuează motivația dar diminuarea acesteia poate fi limitată dacă elevului i se insuflă încrederea că are resurse de a deveni mai eficient. (Schunk, 1995, p. 359).

Orientarea spre învățare, implicare în sarcină și virtuozitate (mastery) sunt asociate cu motivația intrinsecă în timp ce implicarea eului și orientarea spre performanță sunt asociate cu motivația extrinsecă.

Alte direcție de cercetare a controlului motivației pentru învățare a fost influența *atribuirilor cauzale și a expectanțelor elevilor* asupra autoreglării motivației. Cercetările unor specialiști ca Ames și Weiner (citate de foarte mulți autori de cărți pe această problemă) au stabilit că elevii care încearcă să-și explice insuccesele prin cauze care țin de ei înșiși (au înțeles greșit instrucțiunile, nu au avut suficiente cunoștințe, nu au studiat suficient) care sunt cauze interne, controlabile (data viitoare se vor strădui mai mult și vor reuși) au un mai puternic sentiment al controlului și auto-determinării însoțit de mai multă mândrie. Cele mai mari probleme

de motivație a învățării le ridică elevii care atribuie rezultatele unor cauze stabile și incontrolabile, ei resemnându-se cu insuccesul și cu neajutorarea, ceea ce face ca atitudinea lor față de școală să se deterioreză continuu.

Bernard Weiner (unul dintre specialiștii în psihologia educației care au relaționat teoria atribuirii cu învățarea academică) găsește că și cauzele cărora elevii le atribuie succesul sau insuccesul învățării pot fi caracterizate prin 3 dimensiuni:

- ✓ locul al controlului (localizarea cauzei rezultatelor la învățătură în interiorul sau în exteriorul persoanei),
- ✓ stabilitatea (atribuirea rezultatelor la învățătură unei cauze *stabile* sau unei cauze care se schimbă de la o situație la alta),
- ✓ responsabilitatea/controlabilitatea (aprecierea cauzelor rezultatelor la învățătură ca fiind sub controlul persoanei/ elevului).

Weiner a constatat că elevii care atribuie succesul în realizarea sarcinii, propriei lor capacități, preferă sarcinile în care rezultatele sunt determinate de competențe iar elevii care atribuie succesul norocului evită sarcinile în care se cer anumite abilități și preferă sarcinile în care hotărâtor este norocul. (Weiner, 1985)

Cum își determină elevii cauzele rezultatelor lor școlare?; care este rolul profesorului în formarea unei percepții corecte a cauzelor rezultatelor?, sunt alte întrebări generatoare de cercetări empirice asupra autoreglării motivației pentru învățare. Sandra Graham (1991) a găsit că profesorii care reacționează la greșelile elevului cu milă (compătimire) ca și cei care le acordă un ajutor nesolicitat, predispun elevul la atribuirea greșelii sale unei cauze incontrolabile, de obicei absenței unei capacități. Autoarea a realizat în 1990 un studiu în care a cerut unor subiecți de diferite vârste să evalueze efortul și abilitățile unor elevi dintr-un mic scenariu prezentat pe o casetă video. În filmul prezentat, un profesor se plimbă printre

elevii care rezolvă probleme. Profesorul se opreşte lângă doi băieţi: la primul nu face nici un comentariu iar la cel de-al doilea spune „îţi fac o sugestie, nu uita de timpul verbului". Băiatul „ajutat" astfel, nu ceruse ajutorul şi nici nu dăduse semne că ar avea nevoie de acest ajutor ori că ar întâmpina dificultăţi în îndeplinirea sarcinii. Subiecţii care au privit micul scenariu au fost întrebaţi pe care dintre cei doi băieţi lângă care s-a oprit profesorul îl consideră mai slab la învăţătură. Toţi subiecţii, chiar şi cei de vârste mici, l-au perceput pe băiatul „ajutat" ca fiind mai slab decât cel care nu a fost ajutat. (Graham, 1991)

Concluziile acestor categorii de studii demonstrează că, la fel ca în autoreglarea motivaţiei în general, autoreglarea motivaţiei pentru învăţare este în strânsă legătură cu atribuirile cauzale, cu expectanţele şi cu percepţia autoeficacităţii personale.

Carol Ames (1992) a identificat şase zone în care deciziile profesorului influenţează motivaţia elevului pentru învăţare: 1.natura sarcinii (*task*) (ceea ce i se cere elevului să facă); 2.autonomia (*autonomy*)/responsabilitatea (*responsabiliy*) sau ceea ce i se permite elevului să facă; 3.recunoaşterea (*recognition*) realizărilor elevului; 4.exerciţiul, practica (*grouping*); 5.evaluarea (*evaluation*) – cum este evaluat; 6.distribuţia timpului (*time*) la care se adaugă 7.aşteptările profesorului cu privire la realizările elevilor (*teacher expectation*). Acestea configurează modelul TARGETT de sprijinire a motivaţiei elevului pentru învăţare şi un obiectiv important al autoreglării în învăţare (Ames, 1992).

Sarcinile din mediul academic (*task*) adică ceea ce i se cere elevului să facă, diferă între ele prin structură, claritate sau ambiguitate, autenticitate, semnificaţie şi valoare personală. Ele pot stimula curiozitatea şi interesul elevilor în funcţie de modul în care permit manipularea şi explorarea unor obiecte semnificative (la elevii mai mici) sau de modul în care sunt structurate (la elevii mai mari). Situaţiile în care lipsesc anumite informaţii (conflictul

cognitiv), cele în care elevii sunt solicitaţi să ghicească, să facă predicţii, stimulează curiozitatea. Operaţiile implicate în sarcina de învăţare (memorare, proceduri de rutină, înţelegere, opinii) care îi determină gradul de risc sau ambiguitatea, la rândul lor pot motiva sau demotiva elevul. Sarcinile în care elevul este solicitat să-şi expună opinia, au un grad redus de risc (nefiind răspunsuri corecte sau greşite) dar un grad crescut de ambiguitate (răspunsul poate fi cotat corect sau incorect doar în funcţie de opinia profesorului). Sarcinile de memorare au un nivel al riscului scăzut dar sunt lipsite de ambiguitate. Elevii anxioşi şi cei care urmăresc evitarea insuccesului îşi doresc sarcini lipsite de risc şi de ambiguitate. Sarcinile care implică înţelegerea sunt ambigue şi riscante de aceea în acest tip de sarcini de învăţare elevii solicită des ajutor extern. (Woolfolk, 1998, pp.408-409).

Autonomia (***autonomy***) - ceea ce li se permite elevilor să facă şi responsabilitatea (***responsabiliy***) pe care ei sunt susţinuţi să şi-o asume în mediul academic, le stimulează nu numai interesul ci şi sentimentul competenţei, stima de sine, creativitatea, disponibilitatea de a acorda importanţă acordată muncii lor. Toate acestea exprimă măsura în care cel care învaţă îşi interiorizează scopurile educative, măsura în care şi le asumă ca şi când ar fi ale lui. Pe parcursul unei zile de şcoală elevul este premiat şi criticat, i se impun reguli şi este pus în situaţia de a face diverse alegeri, ceea ce îi influenţează motivaţia intrinsecă şi sentimentul auto-determinării şi competenţei. (Woolfolk, 1998, pp.414 - 415). Într-un mediu în care elevii sunt mai degrabă informaţi decât controlaţi, ei câştigă un mai puternic sentiment al competenţei şi eficacităţii dar aici apare un risc. Dacă informaţia nouă oferită are un grad înalt de complexitate sau un volum prea mare în raport cu cunoştinţele pe care el le deţine, aceasta îi poate accentua sentimentul incompetenţei, ceea ce face ca motivaţia lui pentru învăţare să se diminueze. *Recunoaşterea* (***recognition***) (cum este recunoscut

elevul pentru realizările sale) este un alt aspect important al motivației lui pentru succes. Recunoașterea autentică se focalizează pe progresul, competența și independența elevului, pe efortul lui de a ridica permanent ștacheta, pe maniera în care își asumă sarcini dificile, pe persistența și creativitatea lui.

Motivația pentru realizare/autorealizare (*Achievement Motivation*) – problemă specifică a motivației pentru învățare (mai ales în învățarea academică) a fost definită ca nevoia individului de a excela în activitățile întreprinse, ca dorința lui de a depune efort nu pentru o recompensă anume ci pentru excelență și succes în sine. Printre primii cercetători ai motivației pentru realizare (la începutul deceniului 6 al secolului XX, sunt menționați David McClelland, John Atkinson, Clark și Lowell (Fontana, 1995; Child, 1997; Woolfolk, 1998).

Motivația realizărilor (*Achievement Motivation)* în mediul școlar/academic are, conform lui Ausubel și Robinson, cel puțin trei componente:

- ✓ impulsul cognitiv;
- ✓ autoîntărirea/autorealizarea/autodezvoltarea;
- ✓ nevoia de afiliere. (Ausubel, Robinson, 1981, pp.417 - 419).

Prima componentă a motivației pentru realizare în mediul școlar exprimă nevoia elevului de a ști și înțelege informațiile cuprinse în sarcina de învățare, descoperirea de noi cunoștințe fiind cea care aduce satisfacție: „Prima componentă – centrată în jurul trebuinței de a cunoaște și de a înțelege, de a stăpâni în mod desăvârșit cunoștințele și de a formula și rezolva probleme – dă naștere la ceea ce vom numi impulsul cognitiv" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 417).

A doua componentă a motivației realizărilor exprimă dorința de creștere a propriului prestigiu și a statutului persoanei/elevului: „Trebuința de bază este aceea a afirmării puternice a eului, iar randamentul școlar ridicat poate satisface această trebuință deoarece

realizările de acest fel conduc la situația socială primară sau dobândită prin muncă, ceea ce generează în conștiința elevului sentimente de acceptabilitate și de respect de sine" (Ausubel, Robinson, 1981, p.417). Autorii consideră că în special această componentă susține stabilirea unor obiective specifice în mediul academic dar că ea este asociată cu multă anxietate, cu teama de a nu ajunge în situații care să diminueze respectul de sine.

A treia componentă a motivației pentru realizare exprimă dependența persoanei/elevului de aprobarea celorlalți, succesul academic fiind doar un instrument de obținere a recunoașterii sociale în scopul satisfacerii nevoii de siguranță: „A treia componentă (...) se întemeiază pe trebuința de afiliere (...) orientează spre realizări în măsura în care ele îi asigură individului aprobarea din partea unei persoane sau grup supraordonate cu care el se identifică în sensul de dependență față de acestea și de la care, în cazul încuviințării, el dobândește o situație socială în mod indirect sau derivat" (Ausubel, Robinson, 1981, p.418).

Concepția actuală cu privire la motivația pentru realizare operează cu câteva seturi specifice de factori cognitivi care influențează motivația și performanța, printre care cel mai frecvent au fost studiați: atribuirile cauzale (*causal attribution*) și orientarea scopului (*goal orientation*) (Hamilton, Ghatala, 1994, p.340). Controlul și autocontrolul lor reprezintă pârghii ale autoreglării motivației pentru succes în învățare.

Atribuirile cauzale, prin influențele diferite pe care le au asupra stimei de sine și a expectațiilor produc paternuri diferite ale comportamentului de succes iar orientarea scopului activității influențează modul de abordare a sarcinii de învățare și persistența în îndeplinirea ei.

Dwek (1986) a legat scopul realizării de concepția individului despre competență. Dacă individul crede că aceasta se poate modifica, se poate dezvolta prin experiență, își va fixa ca scop

învățarea în sine (*learning goal orientation*). Acest tip de scop este mai eficient, în baza lui individul căutând să-și înțeleagă munca, să-și dezvolte noi abilități care să ducă la ridicarea nivelului competenței sale, să învețe temeinic în baza unor standarde autoreferențiale. Dacă individul crede că propria lui competență este incontrolabilă, stabilă, deci că nu poate fi modificată prin studiu, își va fixa scopuri exprimabile în performanță (*performance goal orientation*) ceea ce îi va focaliza energia în sensul demonstrării că este mai bun decât alții, că poate atinge standarde normative și... că poate obține succesul cu efort minim; pentru un asemenea individ este mai important *să pară competent* în ochii altora decât să-și urmărească autodezvoltarea. Cercetările lui Dweck au arătat că cele două orientări ale scopului influențează diferit atât atitudinea individului față de sarcinile de învățare cât și persistența, consecvența în îndeplinirea sarcinilor. Probabilitatea opțiunii pentru sarcini adecvate ca grad de dificultate și a unei înalte persistențe în îndeplinirea sarcinilor este mai mare în cazul orientării spre învățare decât în cazul orientării spre performanță. Orientarea spre învățare este asociată cu un mai puternic sentiment al autocontrolului (ceea ce crește nivelul motivației pentru învățare), cu predispoziția spre fixarea de scopuri realiste, tangibile și cu persistența în efortul cerut de realizarea acestor scopuri, de atingerea lor. Cei care se raportează la performanțele celorlalți (pe care nu pot controla așa cum nu pot controla felul în care propriile lor perfomanțe sunt apreciate de ceilalți) sunt mai predispuși la diminuarea motivației pentru învățare (Hamilton, Ghatala, 1994, pp. 349-352).

S-a constatat că motivația elevului pentru realizare fluctuează puternic în timp și în funcție de sarcinile de învățare, ultimii ani ai școlii secundare fiind cei mai critici, din acest punct de vedere (elevii se plâng adesea că ceea ce învață la școală nu este de interes imediat sau că nu are relevanță pentru ceea ce vor face ei după școală, ca cetățeni sau ca profesioniști) (Child, 1997, p. 67).

Ausubel și Anderson leagă motivația randamentului școlar de cele două tipuri de identificare ale individului, respectiv satelizarea și nonsatelizarea. Astfel, copilul – satelit „nu este interesat de randamentul școlar ca bază a poziției sale sociale sau ca etalon pentru valoarea sa personală" în timp ce copilul –nesatelit" nu are de ales decât să aspire la o situație socială dobândită prin propriile sale realizări" (Ausubel, Robinson, 1981, p.458). Aceasta determină o diferență foarte importantă între ei: „copilul nesatelit manifestă un nivel mai înalt al motivației randamentului școlar, în care predomină componenta autoafirmării, în timp ce copilul-satelit manifestă atât un nivel mai scăzut al motivației randamentului școlar, cât și unul în care componenta afiliativă tinde să predomine înainte de vârsta adolescenței" (Ausubel, Robinson, 1981, p.459).

Motivația pentru realizare susține și facilitează autoreglarea învățării (*S.R.L*) fiind la rândul ei influențată de nivelul de aspirație, de expectanțele și atribuirile cauzale, de dependența/independența de grupul de apartenență (ca factori interni) și de climatul familial și școlar care sprijină independența și atitudinea critică față de evenimente ale individului, de așteptările cu privire la rezultatele activității ale persoanelor semnificative pentru individ (ca factori externi).

Motivația pentru realizare în forma superioară a învățării care este studiul, trebuie diferențiată de *motivația centrată pe auto-afirmare*, care așa cum scrie Ausubel „în pofida tendinței multor educatori de a denigra motivația bazată pe autoafirmare, faptele de cercetare arată că aceasta reprezintă un factor important în procesul de învățământ. Fără îndoială, trebuința de autoafirmare, de câștigare a unei poziții sociale și a prestigiului cu ajutorul unor realizări, cât și interiorizarea unor aspirații profesionale pe termen lung constituie semnul distinctiv al maturizării personalității în societatea noastră. (...) Drept urmare, în afară de încurajarea motivației intrinseci a învățării, din punctul de vedere al maturizării

personalităţii este de asemenea necesar să fie cultivată motivaţia axată pe autoafirmare şi avansare profesională, în vederea unor rezultate optime la învăţătură" (Ausubel, Robinson, 1981, p.420). Cercetările lui Ausubel au arătat, pe de o parte că şi copiii din şcoala elementară (cei dotaţi) sunt mai perseverenţi atunci când vizează un stimulent de prestigiu social decât atunci când lucrează în baza motivaţiei intrinseci iar pe de altă parte că exagerarea motivaţiei centrate pe autoafirmare poate genera aspiraţii nerealiste, eşecuri, diminuarea respectului de sine, anxietate şi poate diminua capacitatea individului de a-şi percepe limitele. Acest tip de motivaţie are o orientare utilitaristă care îi limitează forţa de stimulare: după ce s-a obţinut performanţa sarcina nu mai prezintă interes.

Controlul motivaţiei în mediul şcolar şi în studiu, o problemă căreia Ausubel şi Robinson îi acordă o atenţie deosebită, presupune o pregătire specială a elevilor pentru asumarea unor riscuri rezonabile, pentru limitarea tendinţei unora (mai ales a celor cu dificultăţi de învăţare) de a-şi asuma „riscuri extreme cu şanse de succes fie virtual asigurate fie practic imposibile" (Ausubel, Robinson, 1981, p.415)

Aşa cum se poate observa, autoreglarea metamotivaţională implică două componente:

- ✓ controlul motivaţiei,
- ✓ controlul acţiunii motivate.

Primul tip de control *creează* starea experienţială pozitivă şi intenţia de învăţare, al doilea tip contribuie la *realizarea* intenţiei pe care o şi protejează de alte tendinţe competitive de acţiune. (Boekaerts, 1995, p.198).

Autoreglarea emoţională în învăţarea academică

Capacitatea de automotivare, ca şi perseverenţa în activitatea de învăţare, au fost legate de capacitatea individului de a-şi controla dispoziţiile sufleteşti, de a-şi controla reacţiile de evitare a unui subiect sau aversiunea faţă de anumite sarcini ca şi sentimentele de frustrare şi reacţiile emoţionale la succesele şi insuccesele specifice activităţii de învăţare. Este posibil controlul asupra acestei dinamici atât de subtile a psihicului nostru? Literatura de specialitate răspunde că da: „Viaţa are multe faţete, uneori printre cele mai mari dificultăţi pot să apară aspecte care sunt controlabile. Exerciţiul controlului comportamental în evenimentele care ne afectează viaţa este o modalitate eficientă de a regla starea emoţională". (Bandura, 1997, p.30). Omul trebuie să înveţe de la începuturile existenţei sale să *se descurce* cu o serie de influenţe emoţionale la care este expus – dragoste, indiferenţă, expectaţii, criticism, „să-şi gestioneze (*manage*) şi domesticească" impulsurile şi reacţiile emoţionale. (Leon, 1960, p.26). Yerkes-Dobson au identificat încă din 1906 o relaţie între activitatea emoţională şi performanţă în procesul de învăţare.

Emoţia, această „cale regală spre cogniţie" (Cottraux, 2003, p.39), trebuie (şi a fost!) inclusă în modelele explicative ale învăţării academice, mai ales dacă se doreşte ca *autodirijarea învăţării* să nu devină „un concept tehnologic, mecanicist" (Siebert, 2001, p.68). Psihologia învăţării a fost sensibilă la cercetările psihologiei cognitive care au evidenţiat puterea activităţii emoţionale de a produce distorsiuni în tratarea informaţiei (inferenţa arbitrară, abstracţia selectivă, suprageneralizarea, maximizarea şi minimizarea, personalizarea) şi de a aduce „la suprafaţă gânduri automate care trec de la memoria inconştientă, pe termen lung, la memoria conştientă, pe termen scurt" (Cottraux, 2003, p.39). Controlul acestor factori de distorsiune în tratarea informaţiilor începe prin conştientizarea existenţei lor, a predispoziţiilor individuale spre asemenea distorsiuni şi trebuie să continue cu identificarea situaţiilor concrete în care acestea se produc.

Un modelul bazat pe interacţiunea dintre variabilele cognitive

şi afective, considerate a influenţa indirect, prin procesele recompenselor, atât anvergura efortului cât şi performanţa în sarcina de învăţare, descrie două moduri de procesare paralelă: modul magistral (*the mastery mode*) angrenat înspre învăţarea deplină şi modul adaptativ (*the coping mode*) angrenat înspre a păstra sentimentul de bine existenţial (*well-being*) în granițe rezonabile (Boekaerts, 1995, p.198). Cel care învaţă urmăreşte, pe de o parte amplificarea propriilor cunoştinţe şi priceperi, iar pe de altă parte să-şi menţină resursele disponibile pentru a preveni pierderea sau distorsiunile sentimentului de bine. Deficitul de priceperi sau cunoştinţe care poate determina stări afective negative, în special anxietate, determină activarea resurselor adaptative, de ajustare, pentru protejarea sentimentului de siguranţă şi stabilitate personală. Boekaerts se referă la o serie de cercetări care evidenţiază că elevii care au învăţat autoreglarea propriilor emoţii după anumite insuccese, sunt mai capabili să-şi creeze condiţiile interne favorabile învăţării ulterioare. Aceşti elevi exprimă o înaltă încredere în propriile resurse, o anxietate redusă înaintea angajării în sarcina de învăţare şi o capacitate de efort mai mare după îndeplinirea sarcinii, ceea ce se reflectă în rezultate mai bune la învăţătură (Boekaerts, 1995).

Unul dintre factorii din sfera afectivă, cel mai frecvent luat în considerare atunci când se analizează influenţa afectivităţii asupra procesului învăţării este anxietatea. Autocontrolul anxietăţii este şi una dintre resursele importante ale autoreglării învăţării prin autoreglarea afectivă. Se recunoaşte că la nivel biologic elementar, „anxietatea normală" este un semnal care ne alertează, cu mult înaintea apariţiei pericolului asupra eventualităţii apariţiei lui. Specialiştii în psihologia învăţării au sesizat că anxietatea în şcoală rezultă dintr-o ameninţare, actuală sau anticipată a respectului de sine şi că atâta timp cât rămâne în limitele normalităţii (nu devine nevrotică - „anxietate patologică") „ea reprezintă o sursă potenţială

de motivaţie, în sensul energizării procesului de învăţare în şcoală" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 463).

Ausubel inventariază o serie de cercetări (cele ale lui Tomkins şi Zander din anii '43 – '44; cercetările proprii din anii '53 şi cele ale lui Russell şi Sarason din anii '65) care permit „constatarea că atât anxietatea normală cât şi cea nevrotică, facilitează învăţarea mecanică şi tipurile mai puţin dificile de învăţare *receptivă conştientă*, având însă o influenţă inhibitoare asupra învăţării temelor complexe, mai dependente de priceperea de a improviza decât de perseverenţă" (Ausubel, Robinson, 1981, pp.466 - 467). Mai recent, s-a constat că „studiul relaţiilor dintre angoasă şi performanţă ne arată că „puţină angoasă" creşte nivelul performanţei (...) Activarea emoţională care însoţeşte anxietatea antrenează o diminuare a atenţiei, care se fixează selectiv asupra câtorva stimuli, în defavoarea unei percepţii globale a mediului înconjurător. Această limitare are valoare adaptativă, deoarece atenţia maximală astfel reţinută permite finisarea şi creşterea eficienţei acţiunii." (Cottraux, 2003, pp.73 – 74). Autocontrolul anxietăţii vizează însă menţinerea ei la acest prag minimal cu valoare adaptativă, depăşirea lui având efecte dezorganizatoare asupra activităţii umane în general şi asupra activităţii de învăţare în particular.

Un alt aspect al sferei afective care influenţează învăţarea în mediul academic este adaptarea la stres sau *coping strategy*. Copingul (*coping*) definit ca „o componentă extrem de importantă a ajustării (*adjustement*)/reglării (...) este procesul de gestionare a circumstanţelor suprasolicitante, de consum (investire) de efort pentru rezolvarea problemelor personale şi interpersonale, este procesul prin care se urmăreşte dominarea, minimizarea sau tolerarea stresului şi conflictelor." (Simons, Kalichman, Santrrok, 1994, p.114). Un element important al copingului este ceea ce analizează Richard Lazarus (1981, 1993) prin conceptul de evaluare cognitivă prin care înţelege interpretarea evenimentelor (ca nocive,

amenințătoare sau provocatoare) și determinarea existenței resurselor de a face față acestor evenimente. Autorul consideră că evenimentele sunt evaluate în 2 faze: 1.evaluarea primară – când individul apreciază dacă evenimentul cu care se confruntă implică ceva rău, dacă răul s-a produs deja sau dacă doar se prefigurează un pericol; 2. evaluarea secundară care constă în evaluarea propriilor resurse și și determinarea modului în care acestea pot fi utilizate pentru a face față evenimentului stresant. (Lazarus, apud Simons, Kalichman, Santrrok, 1994, p.114)

Una dintre modalitățile de coping, descrise de Lazarus, *copingul centrat pe emoție* exemplifică un mod de răspuns la nivel emoțional, în situațiile uneori stresante din mediul academic. În cazul unui curs care produce teamă, *copingul centrat pe emoție* se exprimă în comportamente ca nefrecventarea cursului (absenteism), negarea faptului că respectivul curs ridică vreo problemă, ridiculizarea temelor cursului sau a profesorului în fața prietenilor sau colegilor, așteptarea unui ajutor divin, miraculos.

Ca modalități de control, mai ales asupra trăirilor neplăcute, se recurge frecvent la revalorizarea realității neplăcute și la refugiul în activități evazioniste, dar acestea nu sunt singurele accesibile, observă A. Bandura deoarece „S-a dovedit experimental că oamenii care cred că se pot descurca cu eventualii stresori, că au competențele de coping adecvate aspectelor potențial aversive ale mediului, sunt mai puțin perturbați de aceștia, mai puțin afectați de stres și de depresia asociată aprecierii unei situații drept amenințătoare. (Bandura, 2000, p.367).

Și în activitatea de învățare se pot identifica două categorii de stres, un stres *bun* (interesul crescut și participarea afectivă la un eveniment cum ar fi o competiție în care se dorește câștigul) și unul *rău* (situațiile care produc durere sau îngrijorare de genul neluării unui test sau o ruptură afectivă). Pentru a face față stresului este necesară recunoașterea lui.

A. Bandura demonstrează că, și în autoreglarea stărilor afective, mecanismul autoeficacității joacă un rol central. Autorul distinge trei căi principale prin care încrederea (*efficacy beliefs*) afectează natura și intensitatea experienței emoționale: prin controlul gândirii, prin controlul asupra acțiunii și prin controlul direct asupra afectivității. În reglarea stărilor afective prin încrederea în sine (*Efficacy beliefs*) *modul orientat pe gândire* implică influențarea atenției și interpretarea evenimentelor vieții ca pozitive sau perturbatoare. Modul orientat spre acțiune al influenței încrederii în eficacitatea personală transformă factorii de mediu care produc perturbări ale emoțiilor. Modul orientat spre afecte presupune ameliorarea stărilor emoționale aversive atunci când acestea s-au produs. (Bandura, 1997)

Studiile de specialitate au identificat o serie de particularități ale *automanagementului motivației și emoțiilor în învățare*, particularități care pot fi privite ca sugestii (recomandări) pentru cel care învață independent, în deplină autonomie și deplină responsabilitate. Astfel:

♦ *Controlul motivației* se realizează prin și se exprimă în: abilitate în stabilirea scopurilor, ceea ce implică:

✓ autocunoaștere,
✓ cunoașterea sarcinii,
✓ visul cu ochii deschiși (*daydreaming*),
✓ vizualizarea unor scenarii în care se prefigurează mai multe scopuri posibile;

- claritate și pregnanță în formularea scopurilor;
- claritatea și pregnanța valorilor personale și a propriilor interese;
- formularea unor scopuri personale și relevante, realiste, structurate, orientate, coerente, bine articulate, specifice și proximale, cu suportul extern necesar pentru atingerea lor bine precizat (Bandura, 2000).

- realizarea (atingerea) scopurilor în paşi bine precizaţi, în următoarea ordine:

1. visul cu ochii deschişi, imaginarea, vizualizarea unor scenarii în care scopurile primesc contur precis;

2. transformarea „visului" în cuvinte într-un discurs cu valoare de scop; alcătuirea unei liste cu scopurile personale;

3. analizarea şi utilizarea resurselor necesare atingerii scopului – alcătuirea unor liste cu resursele necesare atingerii lor;

4. alcătuirea unui plan de acţiune pentru atingerea fiecărui scop, cu etape şi cu termene fixate pentru fiecare etapă;

5. înregistrarea într-un jurnal a progresului în realizarea scopului;

6. comunicarea şi analiza împreună cu persoanele apropiate sau cu specialişti, a succeselor şi dificultăţilor survenite în atingerea scopului (Glenn-Cowan, 1995, p. 8 – 17);

- conştientizarea propriilor credinţe cu privire la cauzele care susţin reuşita sau determină eşecul în învăţare.
- construirea unor atribuiri cauzale corecte ceea ce presupune:

✓ implicarea în sarcini de nivel de dificultate şi noutate optim pentru propriile abilităţi şi aspiraţii (nici sub, nici deasupra acestora);

✓ identificarea şi utilizarea oportunităţilor de a face alegeri în ce priveşte sarcinile de învăţare în funcţie de propriile interese (Hamilton, Ghatala, 1994).

- conştientizarea propriilor expectaţii cu privire la rezultatele activităţii de învăţare;
- construirea unor aşteptări pozitive cu privire la rezultatele învăţării (dacă mă aştept să-mi ating scopul am multe şanse de succes decât dacă nu am încredere în posibilităţile de a-l atinge);
- gradarea sarcinilor astfel ca etapa de început a realizării scopului să implice paşi mici (Bandura, 2000);

- menţinerea motivaţiei pe tot parcursul activităţii de învăţare care se poate obţine prin:

✓ identificarea propriilor surse ale motivaţiei (internă sau externă);

✓ analiza scopurile stabilite împreună cu diverse persoane semnificative (prieteni, părinţi, profesori);

✓ depăşirea dificultăţilor în atingerea scopurilor prin adoptarea unui model existenţial şi profesional care a depăşit obstacolele (un profesor, un erou mediatizat etc.);

✓ reţinerea micilor succese zilnice în progresul în atingerea scopului;

✓ explicarea insucceselor în activităţile derulate pentru atingerea scopului;

✓ întreţinerea unei imagini de sine realiste dar pozitive;

✓ menţinerea stimei de sine;

✓ gândirea pozitivă despre sine;

✓ concentrarea pe punctele forte ale propriei personalităţi, nu pe cele slabe;

✓ conştientizarea, identificarea punctelor slabe ale funcţionării personale;

✓ aplicarea de măsuri concrete pentru contracararea punctelor slabe;

✓ punerea în balanţă a punctelor forte şi a celor slabe şi „înclinarea" balanţei înspre cele forte;

✓ atribuirea succeselor şi eşecurilor în activităţile întreprinse, în mod realist, acelor cauze care pot fi controlate, (Woolfolk, 1998);

✓ autorecompensarea pentru obţinerea rezultatelor dorite, pentru atingerea scopurilor stabilite. (Bandura, 1997).

♦ *Controlul emoţional* se exprimă în (şi se realizează prin):

- evitarea sancţiunilor care creează emoţii puternice;

- conştientizarea strategiilor de protecţie adoptate pentru concepţiile anterioare noii situaţii de învăţare;
- evitarea ignorării, compartimentalizării şi a tendinţei spre schimbarea minimă în raport cu sarcina de învăţare percepută ca dificilă;
- cultivarea unei atitudini pozitive faţă de învăţare;
- diminuarea intensităţii trăirii conflictuale a situaţiilor de învăţare;
- contracararea sentimentului insecurităţii, a îngrijorărilor, a temerilor de pedepse (ridicol sau stigmatizare);
- conştientizarea raportului dintre dorinţa de a învăţa o temă pentru că tema este necesară şi dezirabilă şi trăirea unor emoţii ca anxietatea, teama, vinovăţia, frustrarea relativ la tema respectivă;
- raportarea obiectului învăţării la istoria personală, (Hamilton, Ghatala, 1994; Woolfolk, 1998).
- recunoaşterea stresului:
  - ✓ diferenţierea stresului *bun* de cel *rău*;
  - ✓ receptivitate la semnele care indică stresul: nevoia de a înjura sau a scrâşni din dinţi; frecatul mâinilor, strânsul pumnilor, transpiraţii, dureri de cap, tulburări de concentrare, respiraţie rapidă şi superficială (Glenn-Cowan, 1995).
- modificarea gândurilor automate mai ales în cazul interpretărilor şi anticipărilor catastrofice:
  - ✓ analizarea argumentelor *pro* şi *contra* respectivelor gânduri;
  - ✓ analizarea altor interpretări ale situaţiei (ce ar crede altcineva despre asemenea situaţii);
  - ✓ configurarea unor modalităţi de *a face faţă în cazul în care* lucrul cel mai rău care se poate întâmpla nu poate fi evitat (expunerea imaginară sau la situaţii reale controlate). (Cottraux, 2003).

3.1.4. Managementul mediului şi comunicării interpersonale - componentă a autoreglării învăţării

Managementul şi controlul mediului sunt considerate componente ale autoreglării învăţării, prin acestea desemnându-se controlul timpului, al efortului personal şi al relaţiilor cu ceilalţi (profesori, colegi, sistemele şi organismele de suport economic, social, profesional, moral etc.) (Pintrich 2000, p.403)

Autonomia în învăţare este asociată şi cu adaptarea la sistemul în care are loc aceasta, fapt care implică:

- ✓ dezvoltarea unui sistem personal de identificare a oamenilor şi instituţiilor care pot oferi sprijin,
- ✓ abilităţi de a negocia cu organizaţiile şi instituţiile acestuia, de a reuşi în relaţiile cu sistemul administrativ din mediul academic,
- ✓ abilităţi de căutare a ajutorului necesar pentru atingerea anumitor scopuri, pentru îndeplinirea numitor sarcini.

Capacitatea de control a influenţelor exercitate de substructurile mediului social asupra individului şi de autocontrol în reţeaua relaţiilor interpersonale în care este implicat individul, este, poate cel mai puternic legată de autonomia personală. La întrebarea „Cum se ajunge la autonomia propriu-zisă", Piaget răspunde: „O vedem anunţându-se când el (copilul) descoperă că veracitatea este necesară pentru raporturile de simpatie şi de respect mutual. Reciprocitatea pare a fi în acest sens un factor de autonomie. Într-adevăr, autonomia morală apare atunci când conştiinţa consideră drept necesar un ideal independent de orice presiune exterioară. Or, fără raporturi cu alţii, nu există necesitatea morală: individul ca atare, cunoaşte doar anomia, şi nu autonomia. Invers, orice raport cu altul, în care intervine respectul unilateral, conduce la eteronomie. Autonomia apare astfel, numai împreună cu reciprocitatea, când respectul mutual este destul de puternic ca

individul să resimtă în forul său interior nevoia de a-i trata pe alții așa cum ar vrea să fie el tratat" (Piaget, 1980, p.127)

Dacă, așa cum s-a observat „Antrenarea autodirijării a arătat că autoeficacitatea se construiește în baza autoexpresivității în cadrul comunicării interpersonale eficiente." (Bandura, 1997, p.224), *expresivitatea, comunicarea* și alte aspecte ale *relațiilor sociale* au un rol important în dezvoltarea și afirmarea autonomiei în învățare și studiu.

Ca toate grupurile sociale, și cele din mediul școlar (academic) „oferă mereu noi situații de învățare și așteaptă noi răspunsuri de la individ; toată viața, individul potrivindu-și (*fitting*) constant, comportamentul la așteptările sociale" (Havighhurst, Neugarten, 1967, p.126). Grupurile sociale satisfac nevoi multiple (inclusiv cea de stimă și respect de sine) și conferă individului identitate. Presiunea exercitată de grup asupra individului spre conformism, spre acceptarea rolurilor și normelor grupului sau rezistența la influența socială, cunoașterea și controlul stereotipurilor și prejudecăților grupului, sunt aspecte curente ale vieții individului în mediul universitar.

În cadrul oricărei relații este foarte importantă știința de *a cere, a da, a primi, a refuza*. Cel care nu știe *să ceară, să dea, să primească* și *să refuze* (totul, de la obiecte la sentimente, de la acțiuni la opinii și atitudini) este extrem de vulnerabil în rețeaua de relații interpersonale în care este implicat în mediul social. El comunică deficitar, ambiguu, confuz, cu risc de insatisfacții atât pentru el cât și pentru anturaj. Studiile din câmpul cercetării patologiei psihice și cele care vin din zona asistenței psihologice profesionale în situații problematice arată că există „structuri de comunicare inadecvate sau tulburări relaționale și de interacțiune (Ficeac, 1996, p.60) bazate pe neînțelegeri, rezistențe, descurajări, atitudini esențialmete reactive în schimburile cotidiene, produse de „frustrări, ofense, ranchiuni și resentimente, care nu așteaptă decât

o mică scânteie pentru a se reaprinde (Brinster, 1999, p.150). Poate mai ales în societățile în care „impulsul spre competență și situație socială dobândită prin efort propriu a cedat întrucâtva terenul impulsului afiliativ, reprezentativ pentru structura de caracter a „omului organizațional". În cazul acesta cordialitatea, ținuta socială, capacitatea de „a face progrese", de „a merge la sigur", de a vorbi în mod echivoc, de a se conforma și de „a nu înnota împotriva curentului", au tins să disloce oarecum inițiativa, competența, individualismul și sinceritatea, ca valori dominante ale societății." (Ausubel, Robinson, 1981, p.419)

În toate mediile instructiv-formative relațiile interpersonale sunt influențate atât de autoaprecierea subiectului (care îi conferă siguranță, încredere în sine, stimă de sine și inițiativă dacă este pozitivă sau produce inhibiție dacă este negativă) cât și de motivele sociale pozitive (nevoia de afiliere și nevoia de intimitate ale individului) sau negative (anxietatea socială și teama de eșec social) dar și de ceea ce Ausubel și Robinson numesc „impulsul afirmării puternice a eului" ca și componentă dominantă a activității școlare în adolescență și în viața de mai târziu.(...). (Ausubel, Robinson, 1981, p. 419).

Anxietatea socială ca factor care poate condiționa puternic reușita în învățare și studiu este efectul atât al unor factori personali (mai ales cognitivi ca înțelegerea și interpretarea situațiilor sociale, dar și motivaționali cum sunt credințele și valorile individuale, atribuirile, expectanțele, autocontrolul) cât și al unor factori externi cum sunt credințele și valorile grupului, reprezentările sociale, bogăția și varietatea experiențelor individuale permise de mediul social. Citând cercetările unor autori ca Zombardo, 1977; Leary, 1983; Jones și Carpenter, 1986, G.Dumitriu precizează: „Pentru persoanele cu anxietate socială este dificil să interacționeze cu ceilalți, să propună o temă de discuție în grup, să poarte o conversație în timpul orelor de curs sau în pauze (...)

Comportamentele de respingere a celorlalţi, nereceptivitate şi pasivitate în cadrul interacţiunilor sociale se întăresc unele pe altele, creând astfel capcana anxietăţii care se autoalimentează şi autoperpetuează, situaţie din care persoana nu mai poate ieşi" (Dumitriu, 1998, p.44-45).

Numeroase studii teoretice şi cercetări experimentale arată că mediul social care facilitează libertatea de manifestare şi expresie, spontaneitatea individuală, obţinerea succesului şi a recunoaşterii, favorizează instalarea controlului comportamental în situaţii anxiogene. Indivizii care trăiesc în medii sociale deschise, flexibile, sunt mai capabili de înţelegere şi acceptare a diferenţelor individuale dar şi de schimbare a atitudinilor şi comportamentelor proprii în sensul armonizării cu atitudinile şi comportamentele celor din jur, îşi dezvoltă acea „aptitudine de a-şi exprima sentimentele şi de a-i ajuta pe interlocutori să facă la fel" (Brinster, 1999, p.148).

Pentru automanagementul *relaţiilor sociale şi al comunicării* în contextele instructiv-formative (şi numai) sunt necesare:

- ştiinţa şi arta de a fi în acelaşi timp gânditor activ şi actor social;
- clarificarea şi stabilizarea sentimentului propriei identităţi;
- utilizarea oportunităţilor de interacţiune şi colaborare cu ceilalţi;
- cunoaşterea şi respectarea normelor, comportamentelor, convingerilor, limbajului şi atitudinilor comunităţii;
- utilizarea şi cultivarea abilităţilor de negociere cu organizaţiile, cu instituţiile din sistemul administrativ din mediul academic;
- însuşirea tehnicilor eficiente de rezolvare a conflictelor;
- cultivarea disponibilităţii şi abilităţii pentru negociere;
- limitarea pasivităţii şi agresivităţii de comunicare;
- cultivarea asertivităţii, ceea ce implică:

✓ identificarea şi exprimarea corectă a propriile nevoi,

✓ recurgerea la modalităţi pozitive, nonagresive pentru atingerea scopurilor personale,

✓ respectarea drepturilor şi sentimentelor celorlalţi,

✓ asumarea de responsabilităţi şi evitarea culpabilizării (*to claim not to blame*) Glenn-Cowan, 1995, p.52)

A construirelaţii interpersonale bazate pe cunoaştere de sine, stimă de sine şi acceptarea celuilalt, a participa la experienţa comună a colectivităţii – sunt competenţe care se obţin prin educaţie şi instrucţie, dar şi prin autoeducaţie, pe baza maturizării personale, pe baza progresului în dezvoltarea identităţii şi autonomiei personale.

3.2. Strategiile şi stilul de învăţare – resurse ale autonomiei şi autodirijării în învăţare

3.2.1. Conceptul de strategie de învăţare – dificultăţile unei operaţionalizări

În general, strategiile sunt definite ca „activităţi prin care subiectul îşi alege, îşi organizează şi administrează acţiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop." (J.-J. Ducret în Doron, Parot, 1999, p.749). Aşa cum se menţionează în cunoscutul dicţionar de psihologie citat, strategiile s-au impus ca obiect de studiu al psihologiei americane în anii 1950 ca reacţie la behaviorism, ca un alt mod de a aborda conduitele intelectuale.

Literatura de specialitate cuprinde frecvente referiri la strategiile învăţării, dar sub această etichetă sunt incluse o multitudine de aspecte ale activităţii de învăţare, eterogenitatea (uneori ecclectismul) abordărilor fiind urmarea firească a diversităţii perspectivelor din care a fost analizată chiar învăţarea. Deşi în definirea conceptului de *strategie de învăţare* se menţionează în mod expres activitatea de învăţare, în precizarea

conţinutului acestui concept opiniile cercetătorilor şi teoreticienilor sunt foarte diferite.

Astfel, strategiile învăţării au fost descrise de D. Dansereau ca tehnici sau procese asociate cu achiziţia, manipularea şi utilizarea unui material academic sau tehnic. Schmeck a definit strategiile ca paternuri ale activităţilor de procesare a informaţiei pe care individul le aplică atunci când se confruntă cu o situaţie de învăţare iar S. Derry le-a definit ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învăţare. (apud Leino, 1989).

Ca urmare a asimilării (uneori identificării) *învăţării în şcoală* cu inteligenţa, cunoaşterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învăţării şcolare (academice) sunt descrise fie ca strategii cognitive, fie ca strategii ale gândirii (strategii de conceptualizare, înţelegere, de rezolvare de probleme), fie ca strategii mnezice (de recunoaştere păstrare, reactualizare a cunoştinţelor). Precizarea rolului altor mecanisme psihice (motivaţia, atenţia etc.), a controlului şi reglării în învăţare, a condus la descrierea strategiilor de învăţare ca strategii de control şi autoreglare, de adaptare sau de studiu. Mai mult, strategiile de învăţare au fost raportate la fapte de natură psihică, cu al căror conţinut, conţinutul lor se află în fine şi complexe conexiuni cum ar fi deprinderile intelectuale şi deprinderile de studiu, stilul cognitiv şi stilul de învăţare.

Clarificările conceptuale în ce priveşte strategiile de învăţare, produse în timp, prin cercetări din ce în ce mai aplicate, transpar mai ales din diversele tentative de clasificare a lor după diverse criterii. O serie de taxonomii afirmate ca taxonomii ale strategiilor de învăţare, se dovedesc, la o analiză mai atentă, taxonomii ale strategiilor cognitive, metacognitive, de studiu sau de adaptare. Fapt explicabil, prin deosebita complexitate a activităţii de învăţare, dar cu efecte negative asupra managementului şi automanagementului învăţării. În ideea că o eficientă gestionare (şi autogestionare) a resurselor învăţării complexe necesită o reprezentare

clară a realităţii psihice desemnate de conceptul de strategie de învăţare, considerăm util efortul de accentuare a preciziei conceptual-lingvistice a acestui concept.

Strategii de învăţare sau strategii cognitive?

Strategia cognitivă, deşi definită ca „activitate mentală conştientă care poate fi deliberat folosită pentru a atinge un ţel cognitiv" (Hamilton, Ghatala, 1994, p.116), este frecvent raportată (justificat) la activitatea de învăţare dar apreciem că ea poate fi interpretată ca strategie de învăţare doar atunci când prin învăţare se înţelege componenta ei cognitivă.

Pe măsură ce intelectul uman intră în posesia unor achiziţii (compunerea, reversibilitatea, asociativitatea, identitatea generală şi specială, grupările logice de clasare, seriere, ordonare şi relaţionare etc.) acestea sunt integrate în activităţi mintale din ce în ce mai complexe. Mai ales psihologia cognitivă a accentuat faptul că la toate nivelurile experienţei individului se construiesc şi activează „planuri" de acţiune menite să asigure succesul acţiunilor întreprinse: copilul foarte mic, atunci când vrea ceva, îşi mişcă mâinile şi picioarele ("emite" ipoteza că mama va reacţiona în consecinţă). Evaluarea pozitivă a experienţei anticipate îl face să zâmbească. Dacă experienţa anticipată nu se realizează, copilul emite o altă ipoteză: mama a plecat şi începe să plângă (răspuns evaluativ). Dacă mama apare, plânsul poate fi „apreciat" care o „strategie" care a adus-o înapoi...astfel, "cunoaşterea" copilului s-a îmbogăţit nu cu un reflex condiţionat ci cu "pilonul cognitiv" al unei „strategii" care apoi va putea fi activată, voluntar, cu scop.

R. Gagné face referire la *strategiile cognitive* ca la una din cele cinci principale „clase ale rezultatelor învăţării în cadrul programelor instrucţionale" (Gagné, 1975, p.3), şi defineşte strategia cognitivă ca "deprindere organizată intern care selectează şi dirijează procesele interne implicate în definirea şi rezolvarea

problemelor noi (...) strategiile cognitive au ca obiect procesele de gândire ale elevului" (Gagné, 1975, pp.59-60).

J.W. Rigney precizează că "Strategie cognitivă va fi folosit pentru a desemna operațiile și procedurile pe care elevul le folosește pentru a achiziționa, reține și regăsi diferite tipuri de cunoștințe și performanțe. Aceste operații și proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informației, cum este imageria mentală (*mental imagery*) sau pot fi controlate cognitiv ca în răsfoirea unei cărți pentru a identifica punctele esențiale" (Rigney, în: O'Neil, 1978, p.165). Autorul distinge între:

- strategii independente (*detached*),
- strategii corelate (*embedded*).

Primele sunt descrise ca fiind independente de esența temei (utilizarea imageriei mentale sau analogia), celelalte nu, cel puțin nu în mod explicit.

Mulți autori dau ca exemple de strategii cognitive, strategii aplicate în mod curent în învățarea în școală (în mediu academic):

- strategii de înțelegere a textului,
- strategii de rezolvare de probleme,
- strategii de reamintire în care sunt incluse:

✓ strategiile repetiției (subvocalizarea, repetiția de întreținere (*maintenance*))

✓ strategia elaborării (legarea materialului nou de o informație existentă deja), ca „instanțe specifice ale elaborării" fiind numite mnemoschemele.

✓ strategia organizării (divizarea materialului în subseturi, marcarea relațiilor dintre subseturi – prin conturare, schițare, realizarea unei hărți, realizarea planului, organizarea spațială a ideilor (Hamilton și Ghatala, 1994, p.114).

A. Woolfolk raportează strategiile cognitive la tipul de sarcină în care se activează și menționează:

- abilități care sunt utilizate fără control conștient și care sunt numite abilități bazale automatizate (schimbarea vitezei la mașină);
- abilități care cer control conștient, numite și strategii specifice domeniului (atenția la traficul străzii în timp ce este condusă mașina).

Strategiile specifice unui domeniu (*Domain- Specific Strategies*) sunt definite ca „priceperi aplicate conștient pentru a atinge anumite ținte într-o problemă particulară. Se folosesc în sarcini în care condițiile se schimbă constant și este nevoie de o decizie pentru a aplica o deprindere automatizată" (Woolfolk, 1998, p.271).

Dar, aceeași autoare, într-o ediție mai veche a tratatului său de psihologie educațională, utilizează termenul de „strategii cognitive" pentru:

- dezvoltarea propriei perspective asupra sarcinii și temei (crearea, explorarea sau clarificarea propriilor credințe, argumente sau teorii cu privire la temă);
- analizarea și clarificarea semnificațiilor cuvintelor sau frazelor;
- evaluarea credibilității surselor de informație;
- generarea și evaluarea soluțiilor;
- realizarea de conexiuni interdisciplinare;
- compararea, evaluarea și interpretarea perspectivelor;
- lectura și ascultarea critică;
- recunoașterea contradicțiilor, explorarea implicațiilor și consecințelor (Woolfolk, 1995).

Alți autori clasifică strategiile cognitive după funcțiile lor și diferențiază:

- strategiile de formare de ipoteze (simplificarea prin supra-generalizare, transferul);
- inferența (analiza datelor, folosirea contextului, a non-verbalului);

- strategiile de verificare a ipotezelor (receptive, productive, metalingvistice şi interacţionale) (Rod Ellis apud Narcy, 1990, p.116).

Tot sub eticheta de strategii cognitive sunt delimitate:

- strategiile inconştiente de tratare a informaţiilor;
- tehnicile conştiente de tratare a informaţiilor.

Printre tehnicile conştiente de tratare a informaţiilor sunt enumerate: repetiţia (căutarea preciziei, legarea sensului de gestul corespunzător); asocierea (organizarea datelor după atribute comune); deducţia (aplicarea voluntară a regulilor cunoscute pentru a înţelege sau produce recombinarea elementelor cunoscute în forme noi); formarea de imagini mentale vizuale; stabilirea de cuvinte cheie (memorizarea cuvintelor prin asociere cu alte cuvinte sau cu imagini pe care acestea le suscită); contextualizarea (amplasarea cuvântului într-un context coerent); elaborarea (legarea datelor noi de alte concepte existente în memorie); transferul (folosirea cunoştinţelor anterioare pentru abordarea unei sarcini noi); inferenţa (folosirea datelor disponibile pentru a desprinde sensul sau a prevedea rezultatul).(Chamot apud Narcy, 1990, p.115)

O mai accentuată precizie conceptual lingvistică în legătură cu accepţiunile termenilor de strategie *cognitivă* şi strategie *de învăţare* întâlnim la Weinstein (1978) şi la Pintrich (2000). Astfel, C.E. Weinstein vorbeşte despre *strategii cognitive şi de învăţare* şi arată că deţinerea lor, face ca elevul să devină un individ activ, autodeterminat, care procesează complex informaţia. (Weinstein, în: O'Neil, 1978, p.53). Pintrich utilizează termenul de strategii cognitive ale învăţării (*cognitive learning strategies*) în care include strategiile repetiţiei, elaborarea, organizarea.

Mai aproape de ceea ce considerăm că ar trebui definit prin strategie cognitivă (în aşa fel încât să nu favorizeze identificarea ei cu strategia de învăţare academică) sunt inventarele de strategii cognitive care nu trimit neapărat la sarcini de învăţare academică.

Literatura de specialitate cuprinde o serie de inventare de strategii ale activităţii cognitive:

- strategii de receptare (percepţie),
- strategii conceptualizare,
- strategii rezolvare de probleme,
- strategii de înţelegere,
- strategii decizionale,
- strategii de memorare – stocare – reactualizare.

Enumerarea lor serveşte unei mai fine diferenţieri a noţiunii de strategie cognitivă de noţiunea de strategie de învăţare, în ideea că strategiile învăţării, cuprind (aşa cum învăţarea integrează respectivele activităţi), tehnici care sunt incluse în strategiile activităţilor cognitive.

➢ *Strategii de explorare a câmpului perceptiv*

Recepţia informaţiilor din mediu, ca primă secvenţă a cunoaşterii se realizează prin mecanismele sensibilităţii şi percepţiei. Detectarea şi imediat discriminarea şi identificarea semnalelor sunt condiţii prime ale răspunsului adaptativ al individului la mediu. Aşa cum au evidenţiat cercetările, „În sarcinile de identificare obiectuală, eficienţa depinde de „strategia" explorării şi investigării. Pentru a facilita identificarea, mecanismele explorative trebuie să funcţioneze după criteriile relevanţei (...) Cu alte cuvinte, operaţia de explorare trebuie să asigure împărţirea câmpului stimulator într-o serie de zone sau puncte, cărora să le atribuie „preţuri de cost" sau valori informaţionale diferite; astfel unele vor fi puncte „nodale" sau critice şi vor poseda cantitatea de informaţie cea mai mare, iar altele puncte secundare, auxiliare şi vor purta o cantitate de informaţie mai mică"(Golu, M., 1971, pp.163-164). Cercetările de psihologia percepţiei au evidenţiat diferite tipuri de explorare vizuală la care se recurge în identificarea semnalelor (mai ales a stimulilor vizuali şi mai ales a formelor):

- scanări (baleiaj al câmpului) pe verticală, pe orizontală, în spirală, radiar-circulară, de urmărire;

- scanări (baleiaj al câmpului) pe coordonate cu desfăşurare topologică (fixare a punctelor de întrerupere şi a ramificaţiilor (Golu, M., 1971, p. 164).

M. Zlate menţionează studiile lui Piaget şi pe cele ale lui Vurpillot care evidenţiază existenţa unor strategii sau programe de explorare a câmpului perceptiv. Astfel, Piaget diferenţiază între:
- explorări simple (prin care se pun în legătură elemente independente spaţio-temporal),
- explorări polarizate (cu centrarea pe un element semnificativ al stimulului).

Vurpillot distinge între:
- Strategii neadaptate sarcinii (explorare pe verticală şi pe orizontală) specifice copiilor mici;
- Strategii adaptate sarcinii, optimale, specifice copiilor mai mari (apud Zlate, 1999, pp.133 - 134).

Strategiile perceptive sau de explorare a câmpului perceptiv, prin faptul că asigură receptarea optimă a semnalelor şi informaţiilor din mediu (informaţii care apoi vor fi procesate aprofundat) pot contribui la optimizarea învăţării atât în sens larg cât şi în sensul ei mai specific de învăţare şcolară sau academică. Mai ales şcolarul mic (oare nu şi studentul fără o experienţă bogată de învăţarea academică?) nu utilizează întotdeauna strategii eficiente de explorare a câmpului perceptiv. Un studiu personal realizat în scopul identificării unor relaţii între modelele de instruire şi formarea strategiilor învăţării a confirmat o asumpţie întâlnită în literatura de specialitate cu privire la specificul percepţiei elevilor mici: elevii cu dezvoltare normală şi elevii hipoacuzici, din clasele a II-a şi a III-a ca şi elevii debili mintal până în clasa a V-a, inclusiv (subiecţii investigaţi) baleiază câmpul perceptiv (condiţie implicată de rezolvarea unor sarcini de asociere a unor obiecte de diferite mărimi) haotic, fără nici o regulă, cu frecvente şi neeconomicoase focalizări pe centrul foii-test, în timp ce elevii din şcoala obişnuită

şi elevii hipoacuzici din clasele a IV-a şi a V-a, baleiază câmpul perceptiv urmând o regulă evidentă (de la stânga la dreapta şi de sus în jos).

Instruirea sau autoinstruirea în utilizarea strategiilor de explorare voluntară a câmpului perceptiv, pot reprezenta paşi de început în formarea deprinderilor şi competenţelor de a învăţa eficient.

➢ Strategii de formare a conceptelor (de conceptualizare).

Informaţiile culese din mediu „nu se încorporează ca atare în structura internă a gândirii, ci filtrate şi prelucrate succesiv, la diferite niveluri de generalitate, abstracţiune şi esenţialitate" (M. Golu, 2002, p.332) fiind condensate în noţiuni sau concepte care au valoare cognitivă şi adaptativă mult mai mare decât imaginile mentale primare (senzaţiile şi percepţiile). Activitatea gândirii prin care se obţin aceste concepte, conceptualizarea, evidenţiază şi ea o serie de strategii.

Bruner a identificat şi demonstrat experimental că în formarea şi extinderea conceptelor se utilizează anumite tactici şi strategii pentru discriminări de atribute ale obiectelor care urmează a fi incluse în clasa desemnată de concept. Acestea sunt strategiile care controlează *activitatea gândirii* numită conceptualizare.

Bruner a identificat ca *strategii de formare a conceptelor* (care se pot regăsi şi în activitatea de învăţare academică a noţiunilor):
- strategia explorării simultane (explorarea simultană a tuturor atributelor obiectelor dintr-o clasă, în vederea respingerii unora şi reţinerii celor definitorii sau prototipale pentru clasa respectivă de obiecte);
- strategia explorării succesive (explorarea secvenţială a atributelor obiectelor în vederea reţinerii celor care justifică încadrarea acestora în clasa de obiecte reprezentate de concept);

- strategia centrării moderate (reținerea succesivă a atributelor obiectului în raport cu anumite ipoteze cu privire la încadrarea lui în clasa denumită de concept);
- strategia centrală și riscantă (confruntarea obiectului cu clasa de obiecte în care se integrează în baza unui singur atribut al său, luat drept centru) (Zlate, 1999, p. 305).

Atkinson și colaboratorii săi, au studiat ca strategii de formare a conceptelor naturale:

- strategia exemplară (conceptualizarea prin raportarea obiectului la un exemplu considerat tipic pentru categoria obiectelor respective);
- strategia testării ipotezelor (conceptualizarea prin raportarea obiectului la clasa de obiecte în care este încorporat în baza unor ipoteze cu privire la atributele lui definitorii) (Atkinson, 2002).

D'Hainaut definește prin *conceptualizare*, în învățarea în școală, o operație cognitivă în care obiectul conceptualizării este un constituent al unei clase (unul dintre elementele sale, *numele său, criteriul* său de definire) iar *produsul* este *clasa* (reprezentată prin unul sau mai multe dintre elementele sale, prin numele clasei sau prin criteriul care o definește). Conceptualizarea se realizează prin operatori ca *structura de atribute ale clasei, definiția* sau *algoritmul de identificare*. Autorul menționează două modalități de conceptualizare.

- conceptualizarea *sintetică* sau *extensivă* (gruparea în același ansamblu și sub aceeași denumire a obiectelor diferite, aparținând aceleiași clase).
- conceptualizarea *analitică* sau *comprehensivă* (decuparea dintr-o clasă mai largă a unui sub-ansamblu, plecând de la un criteriu de definire sau de la un algoritm de identificare). (D'Hainaut, 1981, p.161).

Învățarea complexă are ca obiectiv specific formarea conceptelor științifice, conținuturi și rezultate ale cunoașterii care, „sunt rezultatul elaborării speciale, în procesul învățării organizate, prin asimilarea datelor semnificative obiectiv verificate ale științei. Ele conțin însușiri selectate pe baza aplicării riguroase a criteriilor de esențialitate și generalitate, recunoscute ca atare la momentul dat al dezvoltării cunoașterii" (M. Golu, 2004, p. 333). Se descriu ca *forme (direcții) modale de procesare/integrare a informației la nivelul gândirii*:

- forma de procesare inductivă (investirea clasei de obiecte în care este inclus noul obiect, cu atributele acestuia);
- forma de procesare deductivă (investirea unui obiect cu atributele clasei de obiecte din care face parte);
- forma de procesare analogică (investirea unui obiect cu un anumit atribut pe care îl are un alt obiect, pe considerentul că cele două obiecte au mai multe alte atribute comune). (M. Golu, 2004).

Conștientizarea specificului conceptualizării, la diferite niveluri de dezvoltare a individului și la diferite niveluri de organizare a experienței lui școlare/academice, este importantă pentru eficientizarea (auto)administrării resurselor cognitive ale învățării în mediul academic. Predilecția elevului mic (și a studentului cu experiență de învățare limitată) pentru inducție și analogie cu situații concrete (demonstrată de o serie de studii) atrage atenția asupra riscurilor implicării lor în sarcini de învățare care solicită preponderent conceptualizarea deductivă și analitico-sintetică. Sarcinile de învățare din mediu academic impun frecvent demersuri analitico-sintetice și nomologic deductive care se formează în timp și prin exercițiu metodic.

➢ *Strategii de rezolvare de probleme*

O altă activitate a gândirii intens cercetată sub aspectul strategiilor pe care le utilizează, în strânsă legătură cu activitatea de învățare, este *rezolvarea de probleme*. Mai ales psihologia cognitivă tratează această activitate ca „o activitate mult mai

laborioasă, care constă în *elaborarea ipotezelor, stabilirea strategiilor de căutare și elaborare a informațiilor,* acestea din urmă referindu-se nu numai la datele actuale prezente în câmpul perceptiv, ci și la datele absente" (Zlate, 1999, p.314).

Rezolvarea de probleme (și strategiile rezolutive) se analizează în funcție de tipul de problemă, cele mai frecvente tipologizări ale problemelor fiind:

- probleme bine/slab definite;
- probleme simple/complexe;
- probleme situațional-intuitive/simbolic-abstracte.

Așa cum precizează literatura de specialitate „O dată spațiul problematic elaborat, în cadrul său intervine întreaga activitate de căutare și informare a soluției. Fiind redundant, *spațiul problematic este explorat analitic.* Se formează un model de căutare în baza reprezentării interne a sarcinii, se emit ipoteze și se trece la verificarea lor critică." (P. Popescu-Neveanu, 1976, p. 261).

Cel mai frecvent (în baza cercetărilor lui Newel și Simon) sunt descrise ca strategii rezolutive:

- strategii algoritmice,
- strategii euristice.

Algoritmii ca „proceduri standardizate care garantează obținerea soluției corecte printr-un număr finit de pași." (Miclea, 1999, p.294) iar euristicile ca „proceduri care limitează numărul de căutări în spațiul problemei și care (...) nu garantează obținerea soluției și nici nu certifică faptul că soluția obținută este optimă" (Miclea, 1999, p.294) au ponderi diferite în funcție de:

✓ context (algoritmul aplică într-un context specific în timp ce euristica este independentă de context),

✓ tipul de problemă (algoritmul este eficient în probleme bine definite, euristica în probleme slab definite),

✓ experiența de învățare a individului (la nivelul incipient al acesteia se *învață* algoritmi, la un nivel mai înalt euristici).

Psihologia cognitivă diferențiază între

✓ euristici speciale;

✓ euristici generale (analiza mijloace-scop, analogia, planificarea, analiza prin sinteză.) (Miclea, 1999, p.295).

Analiza mijloace-scop, studiată intensiv de H.A. Simon și A. Newell „scoate în evidență că rezolvarea de probleme, inteligența în general, este un comportament direcționat, intenționat.(...) Procesul rezolutiv este marcat de scopul urmărit (cu toate valențele sale motivaționale și întăririle pozitive/negative adiacente), de capacitatea de stabilire a subscopurilor și de blocul de operatori, adică de repertoriul de procesări de care subiectul dispune la un moment dat." (Miclea, 1999, p.297). *Abordarea analogică* a problemelor presupune compararea situațiilor problematice și identificarea similitudinilor dintre probleme.

Strategiile rezolutive au mai fost clasificate în:

- strategii de căutare întâmplătoare (aleatoare) a soluțiilor problemelor;
- strategii de căutare euristică a soluțiilor problemelor.

Prima categorie de strategii de rezolvare presupune rezolvarea unei probleme prin încercare și eroare, încercarea putând fi nesistematică sau sistematică. În *căutarea aleatoare, nesistematică a soluțiilor* se recurge la „încercarea" tuturor soluțiilor fără o sistematizare sau înregistrare a lor iar în *căutarea aleatoare sistematică* se adoptă un sistem care să ofere siguranța că nici o posibilitate nu a fost omisă.

A doua categorie de strategii, cele euristice, cuprinde: analiza finalului semnificativ, strategia simplificării planificate și căutarea inversă. În cadrul *analizei finalurilor semnificative,* problema este împărțită în subprobleme, apoi fiecare subproblemă este analizată sub aspectul scopului (finalului) și procedeul prin care acesta poate fi atins, foarte importantă fiind diferența dintre stadiul inițial și cel atins deja. *Strategia simplificării planificate* constă în neglijarea

acelor aspecte ale problemei care pot produce dificultăţi în rezolvarea ei. După rezolvare se revine la aspectele omise. Strategiile de simplificare includ analogiile şi problemele izomorfe. În cazul *analogiilor* se foloseşte o problemă anterioară deja rezolvată, ca reper pentru cea actuală iar în cazul *problemelor izomorfe* se compară probleme cu aceeaşi structură şi soluţii, dar care prezintă unele detalii diferite. *Căutarea inversă* pleacă de la starea finală, de la rezultatul problemei spre starea iniţială, pentru a se găsi soluţia corectă. (Malim, 1999, pp.182 -183)

Rezolvarea problemelor prin *reducerea diferenţei* implică:

- ✓ secvenţierea problemei, dezintegrarea ei într-o serie de subprobleme care prezintă stări intermediare între datele iniţiale şi starea finală (scopul final). Fiecare dintre stările intermediare are un sub-scop care poate fi atins printr-un număr mai mic de soluţii;
- ✓ recursul la analiza mijloace-scop (*means-end analiysis*) – identificarea celei mai importante diferenţe între cele două stări (curentă şi finală) şi eliminarea diferenţei identificate.

M. Miclea enumeră mai multe tipuri de strategii „utilizate de subiecţi pentru a „naviga" în spaţiul problematic" (Miclea, 1999, p.292), în funcţie de direcţia procedurii rezolutive diferenţiindu-se:

- ✓ strategii prospective, care ajung la soluţie prin aplicarea operatorilor pornind de la starea iniţială,
- ✓ strategii retrospective, care pornesc de la soluţie, caută stările intermediare şi ajung la datele iniţiale

Aceste strategii se diferenţiază în funcţie de experienţa individului în rezolvarea de probleme: „O serie de cercetări asupra diferenţei dintre experţi şi novici în rezolvarea problemelor de fizică au reliefat faptul că novicii tind să recurgă la strategii retrospective, pe când experţii recurg la strategii prospective" (Miclea, 1999, p.294) deşi în general se recurge la ambele tipuri de strategii.

Preocupaţi de „rezolvarea de probleme" în muncă sau chiar în viaţă, alţi autori identifică strategii de rezolvare de probleme în care intră tehnici ca:

- ✓ formularea clară a problemei,
- ✓ evaluarea distanţei dintre datele iniţiale şi finale ale problemei,
- ✓ descrierea factorilor care determină această distanţă,
- ✓ căutarea tuturor cauzelor posibile,
- ✓ evaluarea logicii fiecărei cauze posibile,
- ✓ verificarea constatărilor (S. Deep, L. Sussman, 1997, pp.237-238).

Literatura de specialitate descrie strategiile de rezolvare a problemelor şi după criteriul eficienţei lor. Ca atitudini şi *strategii eficiente* în rezolvarea de probleme se menţionează:

- ✓ autoîncurajarea cu privire la posibilitatea de a rezolva problema chiar dacă aceasta pare dificilă,
- ✓ răbdare în rezolvarea problemelor care par confuze,
- ✓ împărţirea problemei în subprobleme şi rezolvarea fiecărei secvenţe,
- ✓ limitarea tendinţei de a „ghici" soluţia atunci când căutarea ei implică un efort mai mare,
- ✓ crearea de imagini mentale ale problemei,
- ✓ reprezentarea grafică a datelor problemei.

Atitudini şi *strategii ineficiente* în rezolvarea de probleme sunt:

- ✓ graba în a aprecia posibilitatea de rezolvare a problemei înainte ca această posibilitate să existe,
- ✓ graba în a decide că, dacă soluţia nu este imediat disponibilă, trebuie renunţat la căutarea ei,
- ✓ formularea unor concluzii premature. (Dacey, Travers, 1996)

Ca şi celelalte activităţi cognitive, rezolvarea de probleme este intens solicitată în toate formele de învăţare complexă, deoarece probleme nu sunt doar cele specifice disciplinelor studiate la şcoală ci toate situaţiile în care apare o necunoscută.

➢ *Strategii de înțelegere*

Înțelegerea ca activitate a gândirii și ca secvență importantă a învățării complexe, a fost cercetată, sub aspectul strategiilor ei, atât de psihologia cognitivă cât și de psihologia învățării. Prin înțelegere se desemnează „a) a sesiza existența unei legături între setul noilor cunoștințe și setul vechilor cunoștințe gata elaborate; b) a stabili efectiv, uneori și rapid, natura și semnificația acestei legături; c) a încadra și încorpora noile cunoștințe în cele vechi, care în felul acesta se modifică și se îmbogățesc" (Zlate, 1999, p.309).

Proces și produs al rezolvării de probleme, înțelegerea utilizează strategii diferite totuși de cele ale rezolvării de probleme.

Ausubel și Robinson, cercetând modul în care fraza care se învață este raportată la ideile existente în structura cognitivă a copilului (în învățarea conștientă a propozițiilor) au identificat diverse *tipuri de relații care se pot crea între noul material și cunoștințele deja deținute*:

✓ relații de subordonare,
✓ relații de supraordonare,
✓ relații combinatorii.

Subordonarea, cel mai frecvent mod de relaționare, se realizează fie prin *derivare* fie prin *subsumare corelativă*. În *subordonarea derivativă* „noul material propozițional ilustrează pur și simplu o propoziție mai cuprinzătoare anterior însușită sau derivă direct din ea" (Ausubel, Robinson, 1981, p.92). În *subsumarea corelativă* „noul material este o extindere, o elaborare, o modificare ori o calificare a unor propoziții anterior învățate" (de genul dacă se cunoaște noțiunea de paralelogram/rombul este un paralelogram cu toate laturile egale) (Ausubel, Robinson, 1981, p.92). Prin *relații de supraordonare*, propoziției noi, cu sferă mai cuprinzătoare i se subordonează mai multe cunoștințe deja însușite, cu sfere mai restrânse iar prin *relații combinatorii* noile informații sunt învățate

prin raportare la anumite modele deja cunoscute și prin stabilirea similitudinilor dintre noua situație și situația-model. (Ausubel, Robinson, 1981, pp.93-95)

Kintsch care descrie procesul *înțelegerii* pe parcursul unui moment instrucțional tradițional, centrat pe profesor, observă că în acest model se presupune că rezultatele învățării sunt influențate de următoarele strategii:

✓ activarea cunoștințelor anterioare,
✓ inferențe bazate pe exprimarea profesorului,
✓ anticiparea scopului predării, a intențiilor profesorului (pe termen scurt sau lung),
✓ construcția macrostructurilor din conexiuni între diferitele propoziții prezente în discursul profesorului,
✓ construcția situației – model: înțelegerea fenomenului real la care se referă textul (mulți elevi nu reușesc acest lucru și încearcă să învețe textul prezentat de profesor fără să încerce să înțeleagă fenomenul din lumea reală. (Nuthall, 1996)

Ca tehnici incluse în *strategiile de înțelegere – reținere* a informațiilor se enumeră:

✓ imageria mentală: figurarea în minte a ideilor sau informațiilor,
✓ imaginarea de exemple,
✓ raportarea informațiilor din material la propria experiență,
✓ raportarea informațiilor din material la credințele sau atitudinile personale,
✓ conștientizarea propriilor reacții emoționale la material,
✓ reflecția asupra implicațiilor ideilor vehiculate de material,
✓ construirea modelului mintal al situațiilor din mediul academic,
✓ discutarea materialului cu alți oameni. (Glenn-Cowan, 1995)

➢ *Strategii decizionale*

În strânsă legătură cu rezolvarea de probleme, la toate nivelurile existenței, se pune problema *deciziei* și implicit a strategiilor

decizionale. Decizia este definită ca „procesul cognitiv (intelectual) de gestionare a comportamentelor în situații alternative, subiectul trebuind să efectueze o alegere sau alegeri succesive ale variantei optime sau cel puțin convenabile" (M. Golu, 2006, p.358). Pentru precizarea semnificației conceptului de strategie decizională recurgem la o definiție de dicționar: „Ansamblu de alegeri realizate de către un individ care caută să-și optimizeze performanța într-o situație de constrângere. (...) Ele se bazează pe o evaluare parțială a costului și beneficiului asociat fiecărei opțiuni, care duce la adoptarea soluției de compromis celei mai imediat acceptabile" (M. Durand, în Doron, Parot, 1999, p. 479). Pe tema deciziei s-a dezvoltat *teoria deciziei* a cărei problemă centrală este „propunerea unor criterii raționale cu ajutorul cărora, într-o situație dată, să alegem o anumită acțiune dintre mai multe posibile" (von Kutschera, în G.G. Constandache, 1994, p.157). Teoria deciziei s-a bucurat de un deosebit interes în multe sfere ale vieții sociale (economic, politic, militar, justiție, sociologie, medicină, biologie etc.) pentru că „este îndreptățit să așteptăm de la teorie ca să asigure indivizilor mijlocul de a-și pregăti mai bine decizia printr-o ponderare a opiniilor pro și contra, și, astfel, să practice o artă reglementată a alegerii reflectate" (Ricoeur, Lucas, în: G.G. Constandache, 1994, p.174).

În studiul deciziei, cercetările s-au orientat asupra specificului acestora în condiții de certitudine și în condiții de risc. În condiții de risc și incertitudine s-au identificat două comportamente posibile:

- de obținere, prin decizia luată, a unui câștig;
- de evitare, prin decizia luată, a unei pierderi.

În consecință, în evaluarea alternativei alese de individ se poate avea în vedere:

- maximizarea câștigului (se alege alternativa cu utilitate maximă posibilă);

- minimizarea pierderii (se alege alternativa care asigură pierderea minimă posibilă).

Cel mai frecvent ca etape ale luării unor decizii analitice se descriu:

✓ analiza datelor de bază,
✓ stabilirea obiectivului deciziei,
✓ vizualizarea deciziei,
✓ culegerea informațiilor disponibile,
✓ depistarea resurselor,
✓ stabilirea condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească decizia,
✓ stabilirea caracteristicilor oportune ale deciziei (caracteristici dorite dar a căror obținere nu este esențială),
✓ ierarhizarea în funcție de importanță a caracteristicilor oportune,
✓ identificarea cât mai multor variante de decizii,
✓ testarea variantelor,
✓ evaluarea variantelor, compararea acestora, testarea consecințelor opțiunii pentru o variantă (S. Deep, L. Sussman, 1997, p.233-235)

Deși se suspectează că teoria deciziei „este limitată la situații a căror miză este un calcul de interes, așa după cum o confirmă toate conceptele implicate în criteriile de decizie evocate (...): câștig și pierdere, cost, risc și regret" (Ricoeur, Lucas, în: G.G. Constandache, 1994, p.178) și neglijează eterogenitatea valorilor individului care îi influențează deciziile, *teoria deciziei* poate oferi un model explicativ de suport pentru (auto)gestionarea resurselor învățării și mai ales ale studiului.

Relația dintre strategiile decizionale și reușita în învățarea complexă nu a fost explicit analizată dar apreciem că ea reprezintă o direcție de cercetare care poate să aducă date importante în înțelegerea succesului în învățarea de nivel superior.

➢ *Strategiile mnezice*

Studiile asupra *întipăririi*, *stocării* şi *reactualizării* informaţiilor au relevat strategii specifice acestor procese ale memoriei (în accepţiunea de mecanism cognitiv de prelucrare secundară şi transformare a informaţiilor) (cf. Zlate, 1999). Deşi în majoritatea studiilor s-au utilizat activităţi de memorare de cuvinte (fără legătură între ele sau asociate în perechi) s-a considerat că tehnicile la care se recurge sunt relevante şi pentru gândirea asociativă şi pentru învăţarea umană în general. Studii bazate pe compararea *reactualizării* unor informaţii la subiecţii instruiţi cu privire la mnemotehnici cu *reactualizarea* aceloraşi informaţii la subiecţii neinstruiţi asupra respectivelor tehnici de memorare, au demonstrat eficienţa netă a primei categorii de subiecţi. Literatura de specialitate descrie mnemonica drept „o serie de strategii având drept obiectiv ameliorarea performanţelor de memorare şi de recuperare" (Bredart, în Doron, Parot, 1999, p.505).

Se menţionează ca *strategii mnezice*:

- strategii de memorare (întipărire),
- strategii de stocare,
- strategii de recuperare.

Printre cele mai frecvent menţionate tehnici de creştere a *retenţiei (păstrării)* informaţiilor în memorie se numără:

- ✓ tehnica primei litere sau a acronimelor (învăţarea unei propoziţii în care cuvintele încep cu o literă identică cu prima literă a unor cuvinte dintr-un şir de cuvinte care trebuie memorat – în genul ROGVAIV pentru culorile curcubeului),
- ✓ tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*) prin care se asociază cuvintele de învăţat cu cuvinte mai uşoare care rimează cu acestea (doi-pisoi; trei-bei);
- ✓ metoda localizării (*method of locus*) care constă în plasarea informaţiei „de ţinut minte" în locuri familiare din ruta cotidiană a individului;

- ✓ formarea de propoziţii din cuvinte care se ţin minte mai uşor şi în care prima silabă a fiecărui cuvânt coincide cu prima silabă a cuvântului care trebuie reamintit;
- ✓ asocierea noii informaţii cu o informaţie cunoscută, familiară, uşor de reamintit (noţiunea nouă „diatomit" poate fi asociată cu cele mai cunoscute de diametru sau dinamită);
- ✓ repetarea periodică a informaţiilor (auzite sau citite);
- ✓ toate modalităţile de structurare a informaţiei pe care dorim să ne-o reamintim (Reţinerea punctelor principale din materialul studiat şi aranjarea lor în scheme sau paternuri semnificative);
- ✓ raportarea permanentă a informaţiei învăţate la evenimente personale.

Strategiile de căutare a informaţiilor stocate în memorie au fost comparate cu strategiile folosite în rezolvarea de probleme care au soluţii bine definite:

- ✓ formularea verbală, pentru sine, a dorinţei şi intenţiei de reamintire cât mai multor informaţii;
- ✓ repetarea periodică a informaţiilor (auzite sau citite) nu doar pentru examene sau teste ci şi pentru verificarea eficienţei memoriei;
- ✓ organizarea informaţiei (schiţare, conturare, structurare).

Ca strategii de recuperare a informaţiilor stocate în memorie s-au descris:

- ✓ strategii directe – la care se recurge în cazul unor cantităţi mici de informaţii familiare;
- ✓ strategii de plauzabilitate – la care se recurge pentru recuperarea unor informaţii nefamiliare şi foarte diferite între ele.
- ✓ strategii reconstructive (Zlate, 1999, p. 412).

Un inventar bogat de strategii de memorare, stocare, reactualizare, este prezentat de prof. I. Neacşu ca „Ghid destinat memorării eficiente" (Neacşu, I., 1990, pp. 113-117).

Toate strategiile inventariate mai sus sunt activate şi în activitatea de învăţare aceasta implicând procese de prelucrare a informaţiei (care conduc la transformări ale structurilor şi proceselor cognitive) dar ele nu sunt specifice activităţii de învăţare în ansamblul ei, deci instalarea şi antrenarea lor, *în sine*, nu asigură *automat* eficienţa în învăţare (cum au sperat unele programe de optimizare a cogniţiei). Exersarea experimentală a unor strategii decizionale, de memorare sau de înţelegere, în sarcini izolate, detaşate din contextul global al învăţării nu a condus la performanţele aşteptate.

Strategii de învăţare sau strategii metacognitive?

P.R. Pintrich menţionează strategiile metacognitive şi autoreglatorii ca a doua mare componentă a autoreglării învăţării, diferenţiind în cadrul lor:

- strategii de planificare;
- strategii de monitorizare;
- strategii de reglare.

În categoria *strategiilor de planificare* autorul include: stabilirea scopurilor studiului; citirea razantă (*skimming*) a textului; generarea de întrebări înainte de a citi textul; analiza sarcinilor implicate în problemă.

În categoria *strategiilor de monitorizare a gândirii şi a comportamentului* (ca aspect esenţial al autoreglării), cu rol de a semnaliza ceea ce nu este în regulă şi urmează a fi remediat prin strategii autoreglatorii sunt incluse: deplasarea atenţiei în timpul lecturii sau audierii unui corp structurat de informaţii; autotestarea înţelegerii prin întrebări referitoare la materialul reţinut; utilizarea strategiilor de promovare a testelor (examenelor); ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil.

Strategiile de reglare duc comportamentul înapoi, în zona în care s-a produs abaterea de la criteriul monitorizat fapt ce presupune

întreruperea ritmului învăţării la confruntarea cu problemele dificile sau nefamiliare şi revederea unor informaţii necesare rezolvării lor corecte. (Pintrich, 2000, p.403).

Chamot diferenţiază sub „eticheta" de *strategii ale învăţării*, alături de strategii cognitive şi strategii metacognitive iar ca *strategii metacognitive* (pe care le apreciază ca având un rol foarte mare în cazul unei învăţări autonome) menţionează: anticiparea (a prevedea pentru a asimila mai bine); atenţia dirijată (a ignora ceea ce pare fără importanţă); atenţia selectivă (a prevedea spre ce anume urmează să se îndrepte atenţia); organizarea personală (a şti ceea ce îţi este propriu, personal); pregătirea (a prevedea ce anume necesită o anumită sarcină şi a te antrena conform previziunii); autocontrolul (corijarea greşelilor); autoevaluarea (măsurarea rezultatelor în raport cu propriile obiective). (Chamot apud Narcy, 1990, p.115).

Kuhn (2000) leagă abilităţile metacognitive de gândirea critică adică de controlul asupra propriilor credinţe în raport cu influenţele externe (Kuhn, 2000, p.197) şi enumeră ca strategii ale învăţării, strategiile specifice gândirii critice.

În foarte multe tratate de psihologia educaţiei şi instruirii este prezentă convingerea autorilor că *automanagentul învăţării* presupune activarea unor *strategii metocognitive* ca:

- ✓ reflectarea asupra propriilor procese cognitive (gândire, înţelegere, memorie) şi a relaţiilor dintre ele;
- ✓ observarea şi monitorizarea operaţiilor mentale utilizate în rezolvarea diferitelor sarcini;
- ✓ formarea unei imagini corecte despre propriile procesele cognitive;
- ✓ reflecţia asupra modului propriu de învăţare;
- ✓ înţelegerea propriilor activităţi de studiu, a propriile lor caracteristici, a condiţiilor şi contextelor de învăţare;

✓ monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învăţare stabilite;
✓ schimbarea strategiilor dacă cele utilizate s-au dovedit ineficiente;
✓ revenirea la momentul alegerii strategiei dacă rezultatul este nesatisfăcător;
✓ anticiparea cursului evenimentelor despre care se învaţă;
✓ ignorarea informaţiilor nerelevante;
✓ prevederea a ceea ce urmează să solicite sarcina şi asigurarea condiţiilor necesare îndeplinirii ei;
✓ evaluarea rezultatele în funcţie de obiectivele stabilite. (Hamilton, Ghatala, 1994; Child, 1997).

Monitorizarea, planificarea, controlul, inclusiv autocontrolul resurselor cognitive, sunt prezente în activitatea de învăţare dar, ca şi în cazul strategiilor cognitive, instalarea şi antrenarea în sine a strategiilor metacognitive, nu îi asigură necondiţionat eficienţa.

Strategii de învăţare sau strategii motivaţionale şi afective?

În contextul analizei diverselor activităţi desfăşurate de oameni, dar şi în contextul inventarierii unor strategii de învăţare se întâlneşte şi conceptul de strategie motivaţională.

În general sub „eticheta" de strategie motivaţională sunt analizate următoarele:

• *Implicarea celui care învaţă în fixarea scopurilor învăţării.* Este una dintre strategiile motivaţionale ale învăţării menţionate de toate studiile de specialitate, Aceasta implică: abilităţi de apreciere a realismului, structurii, coerenţei şi articulării scopurilor acţiunilor şi activităţii de învăţare; abilităţi de căutare a suportului extern necesar pentru atingerea scopurilor; abilităţi de construire a aşteptărilor realiste în privinţa atingerii scopurilor.

• *Strategii de construire a unor expectaţii pozitive* (de succes al activităţii) şi implicit a încrederii în forţele proprii, printre care sunt enumerate: fixarea unor scopuri clare, specifice şi proximale (de atins într-un termen scurt) pentru activităţile întreprinse; conştientizarea faptului că abilităţile academice pot fi perfecţionate; accentuarea importanţei învăţării; gradarea sarcinilor de învăţare în paşi mici şi uşor de gestionat/administrat; stabilirea, pentru etapa de început a a activităţii de învăţare, a celor mai uşoare secvenţe ale ei.

• *Conştientizarea valorii sarcinii*, ca strategie motivaţională presupune: angajarea în sarcini de învăţare corespunzătoare propriilor nevoi şi interese; înţelegerea legăturii dintre sarcina actuală şi problemele cotidiene în viitor; folosirea oportunităţilor de a răspunde unor solicitări; finalizarea sarcinilor; evitarea accentuării prea puternice a etichetărilor; reducerea riscului de eşec fără suprasimplificarea sarcinii.

• *Autovalorizarea* este considerată o strategie de control al motivaţiei în care se recurge la: reîntoarcerea, în momentul confruntării cu o dificultate, la o etapă anterioară a sarcinii (care a fost îndeplinită) şi reliefarea facilităţii ei; evidenţierea progreselor realizate în fiecare etapă de îndeplinire a sarcinii, reamintirea reuşitelor din etapele anterioare ale activităţii de învăţare; combaterea atribuirilor inadecvate. (Woolfolk, 1998)

• D*ezvoltarea sentimentului autoeficacităţii*, este o strategie motivaţională pentru instalarea căreia s-au configurat chiar diferite programe. Astfel, Watson şi Tharp propun un program în cinci paşi pentru dezvoltarea sentimentului autoeficacităţii în învăţare:

1. stabilirea unor scopuri ale învăţării pe care individul se simte capabil să le atingă (implicarea în sarcini pentru care subiectul se simte competent, nu în sarcini de care este mai degrabă sigur că nu le poate onora). A stabili ca scop al învăţării pregătirea temei seminarului de mâine dezvoltă mult mai puternic sentimentul autoeficacităţii decât stabilirea unui scop general şi pe termen lung cum este pregătirea excelentă a tuturor seminariilor dintr-un

semestru. (ştim de la început că acest lucru nu este posibil ceea ce diminuează sentimentul autoeficacităţii);

2. compararea performanţelor trecute cu proiectul actual – dacă anul trecut a fost posibilă pregătirea doar a 50% din temele seminariilor, proiectul actual nu poate include pregătirea 100% a temelor seminariilor;

3. înregistrarea rezultatelor (exact, câte seminarii au fost pregătite corespunzător),

4. reliefarea succeselor, oricât de mici, nu a eşecurilor (ieri am reuşit/alaltărieri nu am reuşit – accentul se pune pe „ieri" când s-a înregistrat o reuşită!)

5. întocmirea unei liste a situaţiilor tipice în care este mai probabil să se întâmpine dificultăţi; se începe cu situaţiile mai uşoare, apoi se aleg cele mai grele (Simons, Kalichman, Santrok, 1994, p. 118)

I. Neacşu identifică un bogat inventar de *strategii de formare şi dezvoltare a motivaţiei pozitive pentru învăţare* (Neacşu, 1990, pp.88-89) şi reproduce după R. Muchielli (*Opinions et changement d'opinion*, Librairies Techniques, Les Editions ESF, Paris, 1972) o serie de modele şi strategii de formare şi dezvoltare a motivaţiilor, atitudinilor şi valorilor:

- ✓ asigurarea coerenţei interne a sistemului motivaţional,
- ✓ reducerea disonanţei,
- ✓ tehnica dezvoltării de noi structuri atitudinale,
- ✓ tehnica mobilizării energiei sistemului afectiv-motivaţional şi a canalizării conduitei subiectului într-o altă direcţie decât cea anterioară,
- ✓ tehnica intensificării şi restructurării sistemului de comunicare în interiorul grupului. (Neacşu, 1999, pp.264-267).

În literatura de specialitate se întâlneşte şi conceptul de *strategii afective* care însă nu sunt foarte clar diferenţiate de strategiile de coping. A. Woolfolk include în categoria *strategiilor afective*: gândirea independentă, dezvoltarea intuiţiei cu privire la egocentrism, antrenarea înclinaţiei spre corectitudine, curajul intelectual, perseverenţa, încrederea în raţiune, strategii de a face faţă anxietăţii, limitarea competiţiei, implicarea în competiţii cu şanse egale, controlul nevoii de a câştiga; angajarea în răspunsuri scurte şi în faţa unor grupuri mai mici) (Woolflok, 1995, p.315).

Strategiile motivaţional-afective care optimizează (susţin, intensifică, menţin) motivaţia individului pentru toate acţiunile şi activităţile desfăşurate, optimizează şi motivaţia lui pentru învăţare, dar numai în relaţie cu celelalte categorii de strategii.

Strategii de învăţare sau strategii de adaptare?

Multe studii (unele chiar mai vechi) asupra strategiilor învăţării, abordează aceste strategii ca strategii de adaptare (*coping strategies*) pe principiul că „Ambele tipuri de strategii au la bază învăţarea unor priceperi (deprinderi) de auto-management şi autoreglare a proceselor cognitive în scopul producerii unui rezultat comportamental (Richardson în: O'Neil, 1978, p.57).

Nu se poate neglija faptul că strategiile de coping descrise în literatura de specialitate, pot fi evidenţiate şi în adaptarea individului (elevului, studentului) la mediul instructiv în contextul sarcinilor de învăţare dar activitatea de învăţare are notele ei definitorii care o delimitează de adaptarea la mediu.

Lazarus distinge două tipuri de coping:

- copingul centrat pe problemă,
- copingul centrat pe emoţie.

Prin *copingul centrat pe problemă* Lazarus denumeşte strategia cognitivă de examinare cinstită (*squarely facing*) a propriilor dificultăţi şi de încercare de rezolvare a lor. De exemplu, dificultatea de a învăţa (o disciplină, un curs) determină examinarea corectă şi cinstită a propriilor deprinderi de studiu, recunoaşterea unor deficienţe la nivelul lor şi căutarea unui program de optimizare a

acestora (eventual solicitarea asistenței specializate în urmarea unui trening care să arate cum se studiază mai eficient).

Prin *copingul centrat pe emoție* Lazarus înțelege modalitatea de a răspunde emoțional la stres, în special utilizarea mecanismelor defensive. Un patern tipic de coping centrat pe emoție este evitarea evenimentului și apoi raționalizarea a ceea ce s-a întâmplat, refuzul evenimentului, negarea problemei ridicate de el, ridiculizarea acestuia sau implorarea sprijinului divin etc. (Lazarus, Falkman, 1984).

Billings și Moose (1981) descriu trei categorii de strategii de coping:

- strategii activ-cognitive (*active-cognitive*),
- strategii activ-comportamentale (*active-behavioral*),
- strategii de evitare (*avoidance*).

Strategiile activ-cognitive sunt răspunsuri adaptative (de coping) în care individul, în eforul său de a se ajusta (regla) cât mai eficient, se gândește activ la situație: raționează logic asupra acesteia, analizează de ce este ea dificilă etc.). Astfel de strategii sunt: a fi pregătit (gata) de orice; a privi partea pozitivă a lucrurilor, a lua în considerare mai multe alternative pentru a face față problemei, folosirea experienței anterioare în căutarea soluțiilor, rezolvarea problemei în pași, reîntoarcerea la problemă și privirea ei în mod obiectiv, înțelegerea problemei.

Strategiile activ-comportamentale sunt răspunsuri de coping în care se *acționează* într-un anume fel pentru a se îmbunătăți situația-problemă. Individul caută ajutor sau consiliere: încearcă să afle cât mai multe informații despre situația problematică, analizează împreună cu cei apropiați problema cu care se confruntă, solicită ajutorul unor specialiști (doctor, avocat, preot) pentru a-i face față, alcătuiește planuri de rezolvare a problemei și le respectă, solicită ajutorul unor grupuri cu experiențe similare, negociază sau face compromisuri pentru a reduce efectele neplăcute ale dificultăților.

Strategiile de evitare sunt răspunsuri pe care individul le utilizează pentru a ține în afara câmpului conștiinței sale circumstanțele stresante. Astfel de strategii sunt: a nu vorbi despre sentimentele cauzate de evenimentul stresant, a evita alte persoane pentru a evita aducerea în discuție a întâmplării neplăcute, a reduce tensiunea prin băutură, prin mâncare excesivă, prin fumat sau prin medicamente tranchilizante (Billings, Moos, 1981, pp.157 – 159).

Simons, Kalichman, Santrok descriu, în strategiile de coping, tehnici ca:

✓ *autoconversația* (*self-talk*), vorbirea *cu sine* despre problemă sau despre planul de rezolvare a ei. Autoconvorbirea pozitivă construiește încrederea necesară pentru eliberarea minții și pentru utilizarea completă a propriilor talente, însă trebuie monitorizată pentru a evita intruziunea gândurilor negative. În monitorizarea și reglarea autoconversației pot fi utile strategii ca: 1.înregistrarea ei fără cenzură; 2.autochestionarea cu privire la ce spunem despre noi înșine; scrierea gândurilor; identificarea sentimentelor trezite de propriile gânduri; identificarea gândurilor anterioare celor observate și înregistrate precum și a sentimentelor trezite de acestea; compararea predicțiilor efectuate în cursul convorbirii cu sine cu ceea ce s-a întâmplat în realitate; analizarea împreună cu apropiații a asertiunilor utilizate în cursul autoconversației;

✓ *dezvoltarea unei perspective de viitor optimiste*, depășirea pesimismului cronic și schimbarea atitudinilor de autoapărare. Această tehnică implică evitarea persistenței în autocompătimire atunci când s-a produs un eveniment neplăcut; limitarea autoblamării și a generalizării negative;

✓ *stoparea gândurilor (Tought-Stopping)* este o strategie de autocontrol și restructurare cognitivă în care individul spune „stop" gândurilor nedorite și le substituie imediat unele mai plăcute;

✓ *căutarea suportului social* pentru a face față problemelor. Această tehnică presupune solicitarea și folosirea asistenței concrete

din partea unor persoane (daruri, sprijin material); 2.informații (recomandări, sugestii, planuri) și 3.suport emoțional (a căuta și primi înțelegere empatică și consolare și în caz de depresie, anxietate sau de diminuare a stimei de sine);

✓ *dezinhibarea, angajarea și în alte activități mai plăcute, recursul la umor* - sunt strategii care s-au dovedit utile în confruntarea cu situații stresante, tensionate (Simmons, Kalichman, Santrok, 1994, pp.116 - 126).

Erno Lehtinen și Marja Vauras, cercetători de la Universitatea Turku din Finlanda, au dezvoltat un model teoretic al învățării bazat pe paternurile strategiilor de adaptare, în sensul de strategii de a face față (*coping*) pe care elevii le activează în situațiile școlare. Studiile longitudinale întreprinse de autori au permis identificarea a trei tipuri de strategii de adaptare, toate în funcție de *relația elevului cu sarcina de învățare*:

- adaptare prin orientare completă înspre cerințele sarcinii (*task – oriented student*),
- adaptare prin orientare spre sine (*ego- defensive student*),
- adaptare prin dependență de grup, socială (*social-dependence coping*).

Cercetările recente asupra învățării, care au relevat o relație strânsă între strategiile de adaptare (*coping*) ale elevilor și strategiile de înțelegere pe parcursul lecțiilor. Astfel, elevii puternic orientați spre sarcină se descurcă bine cu toate substrategiile înțelegerii discursului; elevii cu puternică orientare ego-defensivă se descurcă cel mai rău în toate aspectele datorită efortului de adaptare pe care trebuie să-l facă. Elevii care se adaptează prin dependență socială sunt foarte sensibili și la așteptările și indicațiile profesorilor, ei anticipează cerințele profesorilor și își direcționează atenția asupra aspectelor superficiale ale discursului ceea ce îi ajută să se adapteze la situația socială imediată. (Lehtinen, 1995, p.21).

S-a observat că atunci când oamenii trebuie să facă față unei situații stresante (ca testele) pot recurge la trei tipuri de strategii de coping:

- coping prin rezolvarea problemei,
- coping prin management emoțional,
- coping prin evitarea situației.

Strategia centrării pe problemă include planificarea, întocmirea unui inventar de studiu, grija pentru completitudinea și acuratețea suportului cu informații necesare, găsirea unui loc de studiu protejat. *Strategia centrării pe emoții* include tehnici ca relaxarea sau descrierea propriilor emoții în conversații cu prietenii. *Strategia evitării* include tehnici ca renunțarea la învățat pentru a face curățenie pe masa de studiu sau pentru a ieși la o plimbare cu prietenii (Woolfolk, 1998, p.397).

Covington (1992) vorbește despre strategii adapative și strategii maladapative de învățare. Ca strategii adapative de învățare descrie: a găsi o altă cale dacă prima adoptată s-a dovedit neproductivă; a căuta ajutor la persoanele calificate sau competente; a exersa sau studia mai mult atunci când într-o situație nu s-a obținut rezultatele dorite. Printre strategiile maladaptative de învățare sunt menționate diminuarea efortului depus în îndeplinirea sarcinii atunci când apar dificultăți sau obstacole; afișarea nepăsării față de sarcină; acceptarea eșecului (caz în care „se activează" așa numita *„resemnare dobândită"* și care implică renunțarea la lupta pentru rezolvarea problemei. (Covington, 1992).

Strategiile de adaptare ale elevilor sunt influențate de o serie de practici sociale (aprecierile profesorilor, ale adulților semnificativi din jurul elevului, secvențele instrucționale, tipul de recompensă sau sancțiune care urmează finalizării unei sarcini de învățare).

Strategii de învăţare sau strategii de studiu?

Literatura de specialitate menţionează setul deprinderilor (*skill*) de studiu ca o resursă importantă a succesului în învăţarea complexă. Un titlu de carte din 1979 (Buzan T., *Une tête bien fait. Exploitez vos ressources intellectuelles*), citată de I. Neacşu, sugerează încrederea specialiştilor că „resursele intelectuale" ale individului pot fi „exploatate" în scopul optimizării învăţării (Neacşu, 1990, p.202)

Deprinderile (abilităţile) de studiu sunt frecvent descrise în termeni de *strategii de studiu*. Glenn-Cowan (1995) realizează unul dintre cele mai sistematizate inventare ale acestor strategii în care include:

- strategii de concentrare a atenţiei asupra temei studiului;
- strategii de management al timpului alocat studiului;
- strategii de stabilire a priorităţilor în îndeplinirea sarcinilor de învăţare;
- strategii de ascultare şi luare de notiţe în timpul receptării informaţiilor;
- strategii de lectură.

Printre *strategiile de concentrare* a atenţiei asupra studiului se enumeră:

✓ determinarea a *când*, *cum* şi *cine* provoacă distragerile atenţiei;

✓ determinarea modului tipic de manifestare a distracţiei, a fluctuaţiilor atenţiei;

✓ recursul la relaxare, autosugestie pozitivă şi imagerie pentru restabilirea stării propice învăţării;

✓ vorbirea despre sine într-o manieră constructivă, pozitivă (Simons, Kalichman, Santrok, 1994).

Strategiile de management al timpului de studiu identificate de cercetători sunt:

✓ planificarea paşilor studiului;

✓ secvenţierea sarcinilor în cadrul activităţii de studiu;

✓ respectarea termenelor autofixate pentru îndeplinirea diferitelor sarcini;

✓ evitarea influenţelor externe care împiedecă respectarea termenelor de îndeplinire a sarcinilor (Bezanson, DeCoff, Stewart, 1985).

Ca strategii de stabilire a priorităţilor de studiu se menţionează:

✓ aranjarea sarcinilor în ordinea importanţei lor;

✓ alocarea timpului de studiu în funcţie de priorităţi;

✓ evitarea tendinţei de a amâna rezolvarea problemelor;

✓ planificarea flexibilă, stabilirea de scopuri realiste, pentru fiecare perioadă de muncă;

✓ respectarea planificării.(Besnainou, Muller, Thouin, 1988).

O activitate importantă în învăţarea academică este audierea diferitelor prelegeri şi conferinţe prin care se difuzează informaţiile ştiinţifice. De aceea, în studiu, un loc important îl ocupă *strategiile de ascultare activă* care include tehnici precum:

✓ concentrarea asupra mesajului vorbitorului;

✓ construirea unei atitudini pozitive pe parcursul ascultării;

✓ identificarea structurii discursului;

✓ identificarea informaţiei deja cunoscute vehiculate de discurs;

✓ sesizarea sublinierilor vorbitorului (sublinieri care indică importanţa şi natura informaţiilor prin anumite cuvinte: „vom exemplifica", „un argument important este" etc.);

✓ sensibilitate la semnalele nonverbale ale vorbitorului (o mişcare cu degetul arătător sau cu alt indicator, spre tablă, expresiile faciale, vocea, accenturările, pauzele dintre cuvinte, pot constitui sublinieri ale unor informaţii deosebite);

✓ formularea (pentru sine) de întrebări care, la sfârşitul cursului, să poată fi adresate vorbitorului sau la care se pot căuta răspunsuri prin lecturile ulterioare;
✓ oferirea de feed-back vorbitorului, prin participarea la discuţii, prin contact vizual, prin expresii faciale;
✓ alegerea locului în sală (cât mai departe de surse pertubatoare - geamuri deschise, studenţi gălăgioşi etc).

Literatura de specialitate conţine foarte multe sugestii cu privire la eficientizarea studiului prin activarea unor *strategii de lectură*. Astfel, I. Neacşu caracterizează *strategia lecturii ştiinţifice* ca strategie care permite saltul „De la citire la lectură" şi care poate fi evaluată după anumiţi „Indici cantitativi şi calitativi" (Neacşu, 1990, pp.202 – 212).

Specialiştii au identificat şi recomandă ca *strategii de lectură*:
✓ reflexia asupra forţei descriptive şi explicative a cuvintelor;
✓ integrarea cuvintelor în context;
✓ realizarea de comparaţii şi diferenţieri între cuvinte;
✓ utilizarea dicţionarului;
✓ analiza textului sub aspectul structurii generale, al trăsăturilor particulare şi al structurii fiecărui capitol din care este compus.

Ca *strategii de analiză a structurii textului* sunt indicate:
✓ răsfoirea cărţilor;
✓ citirea introducerii şi a rezumatului fiecărui capitol al cărţilor;
✓ citirea cuprinsului, a prefeţei şi a cuvântului introductiv (aflate la începutul cărţii) şi a glosarului, indexului şi appedixului (aflate la sfârşitul cărţii).

Aşa cum s-a specificat deja, mai ales în condiţiile creşterii cantităţii de informaţii, ale diversificării formelor şi ale accelerării ritmului în care sunt oferite informaţiile, pentru eficienţa activităţii de studiu, sunt foarte importante *strategiile de lectură rapidă şi strategiile de lectură critică.*

Ca *strategii de lectură rapidă*, Glenn-Cowan (1995) a inventariat:
✓ citirea superficială sau „sărirea de rânduri" (citirea titlului şi a subtitlurilor, a cuvintelor subliniate prin alt caracter de literă - bold sau italic, a primului paragraf, a primei propoziţii din fiecare paragraf, a ultimului paragraf, a accentelor vizuale gen diagrame, casete, figuri),
✓ lectura razantă (*skimming*),
✓ scanarea (căutarea unei unităţi anume de informaţie - nume sau număr de telefon, an sau grup de cuvinte - într-un material scris, într-un articol sau carte.

I. Neacşu trece în revistă o bogată gamă de „Tehnici de lectură rapidă şi eficientă" incluzând în tehnologia lecturii: tehnica baleiajului orizontal, tehnica parcursului vertical, tehnica parcursului flexibil, metoda cuvintelor cheie (Buzan, după Neacşu, I., 1990, pp.209 – 218)

Foarte importante pentru studiu sunt şi *strategiile de lectura critică* în care sunt integrate tehnici de analiză literală şi interpretativă ca:
✓ identificarea subiectului textului, a ideilor principale, a naturii faptelor prezentate, a opiniilor exprimate şi a detaliilor ce susţin ideile principale;
✓ identificarea intenţiilor autorului, a atitudinii lui faţă de subiect, a sentimentelor pe care le exprimă, a semnificaţiilor informaţiilor exprimate direct sau doar sugerate.

În legătură cu ascultarea şi lectura s-a mai evidenţiat o categorie de strategii de studiu, *strategiile de luare de notiţe*, printre care: informarea în prealabil cu privire la tema dezbătută la curs, reţinerea şi notarea ideilor importante (cele accentuate de profesor în termeni de important, fundamental, în concluzie, etc.), divizarea paginii pe care se notează, în părţi destinate unor anumite informaţii (diagrame, întrebări, completări), condensarea şi rezumarea informaţiei

prin utilizarea de abrevieri şi simboluri, accentuarea prin schimbarea caracterului literelor, prin asteriscuri, puncte, culori etc., formularea unor întrebări (autoîntrebări) în timpul notării, analiza, organizarea şi clarificarea informaţiilor.

Glenn-Cowan (1995) include în lista strategiilor de studiu şi *strategiile de utilizare a notiţelor după curs*, dintre care recomandă: revederea notiţelor în maximum 24 de ore după luarea lor, scrierea unor cuvinte cheie sau a formularea unor întrebări pe marginea lor, autotestarea cu privire la unele informaţii pe care le conţin, revederea periodică a notiţelor chiar dacă nu există un scop anume, imediat, pentru aceasta.

Aproape toţi autorii preocupaţi de eficienţa studiului se referă şi la *strategiile de studiu pentru test* precum şi la *strategiile pentru pregătirea şi susţinerea testelor*. Astfel, în această categorie de strategii se descriu:

- ✓ pregătirea din timp a temelor şi subiectele incluse în programa de examen;
- ✓ încadrarea în timpul alocat pregătirii temelor pentru examen,
- ✓ utilizarea notelor, cărţilor şi conspectelor realizate pe parcursul pregătirii pentru examen;
- ✓ planificarea riguroasă a studiului – organizarea materialelor (cărţi, notiţe);
- ✓ comasarea studiului, alocarea perioadelor de maxim potenţial intelectual şi motivaţional pentru subiectele grele,
- ✓ formularea de previziuni cu privire la întrebările care pot fi puse la examen;
- ✓ recapitularea temelor;
- ✓ autotestarea frecventă cu privire la sublinierile din capitol, notiţele marginale, graficele, schemele, hărţile conceptuale, în care a fost sistematizată informaţia;
- ✓ pregătirea fizică şi psihică pentru a avea, clar, în minte, în momentul susţinerii examenului, toate faptele, ideile şi principiile vehiculate de temele din care se face examinarea;

- ✓ cultivarea şi susţinerea încrederii în competenţa de a face faţă examinării.

O categorie importantă de strategii de studiu, menţionate de Glen-Cowan, este reprezentată de *strategiile de control a anxietăţii* produse de testare:

- ✓ înainte de test se poate recurge la: masarea mâinilor, respiraţie adâncă, relaxarea progresivă;
- ✓ în timpul testării se recomandă: focalizarea atenţiei pe întrebări şi răspunsuri, calm, relaxare, evitarea gândurilor cu privire la succesul sau eşecul la examen sau cu privire la propriile aşteptări sau aspiraţii cu privire la rezultatele examenului;
- ✓ raportarea la test ca la o situaţie obişnuită şi frecventă în propria viaţă. (Glenn-Cowan, 1995, pp.470-471).

Specialiştii în problematica studiului au elaborat chiar programe de eficientizare a acestei complexe activităţi care implică maximal autonomia personală. Metoda RICAR (Răsfoire/Întrebare/Citire/Amintire/Recapitulare) propune 5 etape (care i-au dat numele); metoda SPIR propune ca etape: rezumarea (*survey*), prevederea (*preview*), aprofundarea (*inview*) şi revederea (*review*) (Neacşu, 1990)

O tehnică extraordinară pentru o *lectură eficientă* este metoda numită SQ3R dezvoltată de Dr. Frances P. Robinson acum mai bine de 40 de ani: S de la *Survey*, Q de la *Question*, şi cei 3R de la *Read, Recite şi Review*.

Trecerea în revistă (*Survey*) presupune baleierea titlurilor fiecărui capitol pentru a identifica punctele principale, ideile principale, modul de structurare al textului.

Interogarea (*Question*) presupune transformarea fiecărui titlu într-o întrebare fapt ce va stimula curiozitatea şi va duce la creşterea înţelegerii. Autochestionarea cu privire la ce s-a citit în fiecare capitol trebuie urmată de sublinierea fiecărui răspuns la întrebările

autoformulate. Aceşti paşi ai metodei asigură fundamentul înţelegerii materialului.

Al treilea pas al metodei presupune citirea (*Read*) normală a textului.

Al patrulea pas este recitirea (*Recite*) periodică a textului. La un anumit număr de pagini este indicat să ne oprim, să ne gândim la ceea ce tocmai am citit şi să recitim punctele principale.

Al cincilea pas este revederea (*Review*) materialului. Citirea textului nu înseamnă automat şi abilitatea de a reactualiza informaţia din el. Aceasta se obţine prin recitirea frecventă a materialului şi prin repetarea informaţiilor pe care le conţine.

O variantă mai recentă a lui SQ3R, PQ4R (1972), dezvoltată de aceeaşi autori - Thomas şi Robinson, oferă ca sugestii pentru înţelegerea şi reamintirea textului: *Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review* (PQ4R):

A prevedea se referă la citirea, pentru început, prin frunzărire a secţiunilor majore ale textului (titlurile, supra şi subtitlurile, sumarul şi poate primele paragrafe ale acestora).

A întreba presupune reluarea fiecărui capitol cu formularea de întrebări cu privire la intenţia (scopul) cu care este citit. („Care este informaţia importantă de aici, pentru ce citesc acest paragraf/ capitol);

A citi constă în lectura efectivă, cu accent pe ideile principale sau pe detaliile importante;

A reflecta se referă la căutarea de exemple sau crearea de imagini mentale ale materialului, realizarea de conexiuni între ceea ce s-a citit în capitol şi ceea ce este deja cunoscut;

A povesti constă în formularea unor răspunsuri la întrebările puse la pasul precedent, reproducerea conexiunilor făcute, monitorizarea înţelegerii celor citite;

A revedea este etapa finală în care sunt revăzute toate secţiunile textului, sunt formulate răspunsuri la toate problemele ridicate de text. (Woolfolk, 1995, p. 275).

Strategiile de studiu exprimă (poate mai accentuat decât oricare dintre celelalte tipuri de strategii) autonomia şi competenţa pentru autodirijare în învăţare, dar nici ele în sine nu reprezintă integral „planul general al derulării activităţii de învăţare”.

3.2.2. Strategiile învăţării – taxonomii sintetice

Cercetările empirice, sintezele teoretice şi experienţa celui care învaţă configurează ideea că strategiile de învăţare nu sunt pur şi simplu strategii cognitive, metacognitive, motivaţionale şi afective, strategii de adaptare sau de studiu, de control, autocontrol sau management al învăţării. Ele sunt specifice activităţii de învăţare.

D. Dansereau distinge între două clase de strategii ale învăţării:

- strategii primare,
- strategii de suport.

Strategiile primare sunt folosite pentru a opera direct asupra materialului, iar strategiile - suport pentru a opera asupra propriei interiorităţi (pentru a menţine climatul psihologic intern necesar învăţării) făcând ca strategiile primare să câştige în eficienţă.

Ca *strategii primare* autorul delimitează:

✓ strategiile de înţelegere;
✓ strategiile de reţinere;
✓ strategiile de identificare.

Prin *strategia identificării* se înţelege identificarea a ceea ce este important, dificil sau nefamiliar, într-un material de învăţat. *Strategiile înţelegerii şi reţinerii* sunt definite ca abilităţi de formare a imaginilor mentale pentru cuvinte şi de transpunere a textului în cuvinte proprii. *Retenţia* (păstrarea) a fost exemplificată prin mnemotehnici de genul tehnica primei litere; tehnica cuvintelor-ancoră (*peg word*); tehnica localizării (*method of locus*).

Ca *strategii suport* Dansereau menţionează:
- ✓ concentrarea,
- ✓ tehnicile de stabilire a unor atitudini propice învăţării,
- ✓ metodele de a face faţă diminuărilor de concentrare a atenţiei datorate distracţiei, oboselii sau frustrării,
- ✓ tehnica monitorizării (căutării) şi corectării strategiilor primare. (Dansereau în: O'Neil, 1978, pp. 3 – 6).

Considerăm demn de a fi menţionat un demers de sistematizare şi clarificare a diferitelor puncte de vedere cu privire la strategiile învăţării şi gândirii întreprins de doi cercetători germani, H.F. Friedrich şi H. Mandl (1992). Autorii citaţi realizează o *taxonomie* a strategiilor învăţării şi gândirii (accentuăm sintagma utilizată *Lern-und Denkstrategien*) cu atât mai operaţională, cu cât cercetările experimentale şi studiile de sinteză asupra acestui concept se diversifică. Drept criterii pentru taxonomia strategiilor învăţării şi gândirii, sunt propuse:

1. Modul de implicare în învăţare şi gândire.
2. Sfera de influenţă asupra învăţării şi gândirii.
3. Funcţiile în procesul de prelucrare a informaţiei.
4. Nivelul procesării informaţiei la care acestea intervin.

După primul criteriu, *implicarea directă* sau *indirectă*, în învăţare, strategiile învăţării şi gândirii sunt diferenţiate în strategii primare şi strategii suport.

- *Strategiile primare* sunt implicate direct în dobândirea şi prelucrarea informaţiei. Ele asigură înţelegerea, reţinerea, reactualizarea şi transformarea informaţiei ducând la transformarea structurilor şi proceselor cognitive. Ca exemple de strategii primare au fost menţionate:
  - ✓ rezumarea şi sinteza textelor;
  - ✓ alcătuirea schemelor şi planurilor de idei ale unor texte;
  - ✓ mnemoschemele;

  - ✓ strategiile primare identificate în contextul rezolvării de probleme precum strategia analizei mijloace-scop, descompunerea sau testarea ipotezelor.
- *Strategiile suport* au influenţă indirectă asupra procesului de prelucrare a informaţiei. Acestea direcţionează, menţin şi conduc prelucrarea informaţiei. Ca exemple de strategii–suport sunt enumerate:
  - ✓ strategiile de automotivare;
  - ✓ strategiile de estompare voluntară a acţiunilor concurente în timpul unei acţiuni; strategiile de control a atenţiei;
  - ✓ strategiile de planificare a timpului;
  - ✓ strategiile de control metacognitiv specifice individului;
  - ✓ strategiile prin care cel care învaţă constată dacă a înţeles sau nu ceva, dacă a ales procedurile sau tehnicile potrivite situaţiei de învăţare.

După al doilea criteriu, *sfera de influenţă asupra învăţării şi gândirii*, totală sau parţială, Friedrich şi Mandl diferenţiază strategii generale şi strategii specifice.

- *Strategiile generale* sunt implicate în toate sarcinile de învăţare şi gândire, indiferent de conţinuturile acestora. Se consideră că strategiile suport (mai ales cele de automotivare, de control al atenţiei, de planificare a timpului, de control metacognitiv) sunt strategii generale. Un grad înalt de generalitate au strategiile de rezolvare de probleme (strategiile de căutare/euristice ca analiza mijloace-scop, generarea şi testarea de ipoteze).
- *Strategiile specifice* sunt cele care se aplică doar în unele situaţii de gândire şi învăţare (strategiile de înţelegere a textelor sau a operaţiilor aritmetice).

După al treilea criteriu, al *funcţiilor strategiilor în procesul de prelucrare a informaţiei*, Friedrich şi Mandl, valorificând contribuţiile unui mare număr de cercetători preocupaţi de această problemă, diferenţiază strategiile repetiţiei, elaborării, organizării şi strategiile de control.

• *Strategia elaborării* este o strategie de integrare a unei noi cunoştinţe într-o structură cognitivă existentă şi se aplică atunci când se face o analogie, o legătură între o nouă informaţie şi o informaţie existentă (de tipul „ceea ce spune autorul aici, se potriveşte cu teoria x") sau când se transpune o frază în cuvinte proprii. O altă grupă de strategii elaborative sunt mnemotehnicile care servesc în special la întipărirea şi reţinerea materialelor fără semnificaţie sau nestructurate. Aceste tehnici sunt într-atât de elaborative că materialul puţin semnificativ sau nestructurat este îmbogăţit cu semnificaţii.

• *Strategia organizării* este strategia prin care sunt introduse informaţiile detaliate în unităţi de semnificaţie mari (un exemplu tipic de variantă simplă a acestei clase de strategii este categorisirea unor diferite obiecte (lucruri) după caracteristici semantice. O variantă complexă a acestei clase de strategii este rezumarea unui text prin reducerea informaţiei.

• *Strategiile de control* sunt cele prin care se controlează şi evaluează propriul curs al învăţării şi gândirii (aprecieri asupra specializării propriei memorii pentru un anumit tip de material de învăţat, asupra adecvării unei strategii la o anumită temă, testarea rezultatelor). Aceste strategii au fost denumite şi strategii metacognitive. (Mandl, Friedrich, 1992, p.14).

După al patrulea criteriu, *nivelul procesării informaţiei la care intervin,* autorii citaţi grupează strategiile învăţării în microstrategii şi macrostrategii.

• *Microstrategiile* sunt acele strategii prin care se ajunge la o scurtare a timpului de prelucrare elementară a informaţiei (de exemplu compararea a două lungimi de undă, rotaţia unei imagini tridimensionale, analogii simple, găsirea unor imagini ascunse într-un câmp complex.

• *Macrostrategii*le asigură menţinerea îndelungată a comportamentului activ în timpul studiului (şcolii) şi coordonarea activităţilor de învăţare cu alte activităţi. Sunt legate de strategiile generale de viaţă ale individului, de montajul, motivele, interesele şi valorile lui morale şi au fost abordate în termenii de *stil de învăţare*

Într-o lucrare mai recentă, aceiaşi autori, Mandl şi Friedrich, citaţi de H. Siebert, includ printre *competenţele cognitive* ale autodirijării învăţării:

✓ strategii de prelucrare a informaţiilor,
✓ strategii de control,
✓ strategii privind resursele.

În cadrul *competenţelor motivaţionale* ale autodirijării învăţării sunt identificate:

✓ strategii de ridicare a propriei valori;
✓ strategii voliţionale. (Friedrich şi Mandl, 1997, apud Siebert, 2001, p. 97).

Un autor francez (Ph. Meirieu), într-o lucrare din 1993, defineşte strategia de învăţare ca „învăţare în act", ca „suită de operaţii exprimate, mai mult sau mai puţin, în comportamentele manifeste" sau ca „ansamblu de operaţii efectuate de subiect în scopul asigurării unei învăţări stabile. Aceste *operaţii* pun în joc *capacităţi* care intră în interacţiune cu *competenţele*, ambele structurându-se reciproc în această interacţiune" (Meirieu, 1993, p.135-136). O strategie de învăţare, spune autorul, apare astfel, compusă din 1.operaţii de sesizare a datelor şi 2.operaţii de tratare a acestora. Ea este exprimată de cinci tipuri de *variabile*, respectiv:

- instrumentarul învăţării (*outils*);
- demersul învăţării;
- gradul de coordonare sau directivitatea învăţării (*degré de guidage*);
- inserţia socio-afectivă;
- gestionarea timpului (Meirieu, 1993, p.192).

Identificarea variabilelor unei strategii de învăţare reprezintă un avans considerabil în afirmarea specificităţii ei în raport cu toate celelalte categorii de strategii şi, în plus, aduce în câmpul cercetării acestora o nouă problemă, foarte importantă pentru practica educaţională, şi anume, problema modului în care individul îşi elaborează, în timp, asemenea instrumente. Meirieu enumeră ca şi *condiţii* pentru elaborarea strategiilor învăţării următoarele:

- pilonul (*ancrage*) cognitiv;
- istoria psiho-afectivă a subiectului;
- determinanţii socio-culturali.

Fundamentul (pilonul cognitiv) al formării strategiilor învăţării a fost cel mai de timpuriu sesizat. Istoria personală, psihoafectivă, a subiectului, spune autorul, poate influenţa formarea strategiilor învăţării, uneori independent de substratul cognitiv. O serie de evenimente personale (în care o anumită activitate a fost valorizată sau devalorizată, care au adus satisfacţii sau insatisfacţii) se pot constitui în factori care fixează sau dezactivează o anumită strategie de învăţare, relativ independent de mecanismele de procesare a informaţiei care i-au stat la bază. De asemenea, prin valorile pe care le promovează, mediul social de origine al subiectului, poate facilita sau inhiba stabilizarea diferitelor strategii. (Meirieu, 1993, p.193)

După variabilele pe care le-a identificat ca definind acest construct, Meirieu realizează şi o interesantă şi utilă *tipologizare* a strategiilor învăţării. Astfel, autorul distinge următoarele strategii de învăţare, în funcţie de:

1. Instrumentarul utilizat în învăţare, în care include *tipul de mediere* (suportul) folosit în învăţare; *tipul de evocare a informaţiilor* şi *tipul de contact cu informaţia:*

- strategia medierii verbale (a explica verbal înainte de a scrie)/ strategia medierii scrise (a scrie înainte de a explica verbal);
- strategia evocării vizuale/strategia evocării auditive;

- strategia contactului direct cu informaţia (se recurge la manipulare directă)/strategia reprezentării (se ajunge la obiect prin semnul abstract care îl reprezintă sau printr-un simbol).

2. Demersul învăţării în care include *abordarea sarcinii; tipul de studiu; modul de derulare a învăţării*:

- strategia abordării analitice (cu centrare iniţială pe elementele sarcinii)/strategia abordării globale (cu centrare iniţială pe structura globală a sarcinii);
- strategia înţelegerii pe baza semnificaţiei unui element/ strategia înţelegerii prin confruntarea mai multor elemente;
- strategia accentuării trăsăturilor distinctive dintre noţiuni/ strategia nuanţării unor elemente

3. Gradul de direcţionare în executarea unei sarcini care este desemnat prin *utilizarea obiectivelor în direcţionarea învăţării; tipul de de reglare pe parcursul activităţii* şi *tipul de corecţie* necesar:

- strategia intoleranţei la incertitudine (nevoia de şti precis obiectivele la începutul activităţii)/strategia toleranţei la incertitudine (nevoia de a descoperi obiectivele prin verificarea de ipoteze succesive);
- nevoia de reglare (se beneficiază mai mult de situaţii cu un înalt nivel de reglaj: fişe, programe)/nevoia de independenţă (individul progresează mai uşor în situaţii mai puţin controlate);
- reflexivitate (se progresează pas cu pas, prin corecţii parţiale şi frecvente, asigurându-se de corectitudinea rezultatelor)/ impulsivitate (se progresează în salturi, cu retuşări executate ulterior prin corecţie globală).

4. Inserţia socio-afectivă care este operaţionalizată prin *tipul de raportare a obiectului învăţării la istoria personală; modalitatea de raportare la ceilalţi* şi *atitudinea faţă de totalitatea cunoştinţelor*:

- strategii implicative (raportare a obiectului învăţării la istoria personală)/strategii de detaşare (a obiectului faţă de istoria personală);
- dependenţă de interacţiunea socială (nevoia de a-şi controla poziţia în raport cu ceilalţi)/ independenţă de interacţiunea socială (nevoia de a lucra singur);
- convergenţă (sunt mobilizate toate informaţiile din domeniu la începutul sarcinii)/divergenţă (sunt mobilizate informaţii din mai multe domenii la începutul sarcinii).

5. Modalitatea de gestionare a timpului care este descrisă prin *raportul dintre receptarea informaţiei şi exploatarea ei; modalitatea de culegere a informaţiei* şi *timpul de muncă:*

- primaritate (reacţie imediată la stimulare dar reţinere pe termen lung slabă)/secundaritate (timp de latenţă, răspuns decalat dar reţinerea este mai bună);
- strategia mobilizării prealabile a întregii informaţii (nevoia de a avea toate informaţiile la început ceea ce duce la puţine răspunsuri şi puţine erori)/integrarea progresivă a informaţiei (nevoia de mai puţine informaţii pentru demararea activităţii, ceea ce duce la multe răspunsuri dar şi multe erori);
- strategia muncii comasate (se consacră un timp lung sarcinii şi schimbarea activităţii perturbă subiectul)/strategia muncii secvenţiale (se munceşte în unităţi mici de timp; se schimbă frecvent activităţile).

Mai recent, P.R. Pintrich (2000) diferenţiază ca resurse ale autoreglării învăţării trei categorii de strategii:

- strategii cognitive ale învăţării (*Cognitive Learning strategies*);
- strategii metacongitive şi autoreglatorii (*Metacognitive and self-regulatory strategies*);
- strategii de management al resurselor (*Resource management strategies*) (Pintrich, 2000, p.401).

Strategiile cognitive ale învăţării (*cognitive learning strategies*) sunt în mod accentuat legate de performanţa academică, în cadrul lor fiind incluse atât strategiile aplicate în sarcini simple de memorare (reamintirea unor informaţii) cât şi cele aplicate în sarcini complexe care presupun înţelegerea informaţiilor (înţelegerea unui text). Strategiile repetiţiei (*rehearsal*) sunt: selectarea unor informaţii ca importante şi păstrarea lor în câmpul memoriei de lucru; strategia *elaborării* include parafraza, rezumarea, crearea unor analogii, reorganizarea şi conectarea ideilor, explicarea ideilor, formularea de întrebări şi răspunsuri, sublinierea sau marcarea textului ori ideii iar strategia *organizării* (strategie de procesare aprofundată a informaţiilor): selectarea ideilor importante, crearea de reţele sau hărţi ale ideilor importante, identificarea structurii corpului de informaţii. (Pintrich, 2000, p.401). În cea de-a doua categorie de strategii, *strategiile metacognitive şi autoreglatorii*, autorul citat include planificarea, monitorizarea şi corectarea activităţii realizate. Categoria *strategiilor de gestionare a resurselor*, considerată şi a treia componentă a autoreglării, care „ajută elevul să se adapteze mediului la fel ca şi să schimbe mediul în acord cu nevoile şi scopurile sale" (Pintrich, 2000, p.403) cuprinde strategiile pe care le utilizează individul pentru a-şi administra şi controla mediul de învăţare (managementul timpului, al mediului fizic şi social, al efortului în învăţare).

Aşa cum se vede, conţinutul conceptului de strategie de învăţare se poate preciza doar pornind de la premisa, acceptată, că învăţarea (recte, învăţarea academică) nu este doar gândire, dezvoltare intelectuală, memorie sau metacogniţie, ci doze (dificil de determinat) din fiecare, configurând o activitate cu o structură şi o dinamică specifice. În dinamica învăţării apar fenomene şi proprietăţi care (ca în orice structură) nu se regăsesc la nici unul din elementele componente în parte, nici la gândire, nici la memorie, nici la cogniţie sau metacogniţie.

În general, în structura unei strategii sunt descrise o serie de tactici, procedee sau tehnici. Elementele *tactice* ale proiectului de învăţare sunt formate de detaliile proiectului, secvenţele parţiale ce compun acţiunile de căutare a soluţiilor. (Gagné, 1975). Tacticile de învăţare sunt definite ca tehnici specifice prin care se realizează planul activităţii de învăţare (mnemotehnicile, conturarea unor pasaje, frunzărirea paginilor pentru a identifica organizarea capitolului, autochestionarea cu privire la ideile unui text). Derry (1996) diferenţiază: tactici pentru învăţarea declarativă (verbală) şi tactici pentru învăţarea procedurală. Ca tactici pentru învăţarea informaţiei verbale enumeră: 1. Tactica focalizării atenţiei (conturarea şi sublinierea textului, căutarea propoziţiilor de început); 2.Tactica construirii unor scheme (schema gramaticală a unei povestiri, schema unor teorii, reţele care reprezintă legăturile dintre concepte); 3.Tactica elaborării ideilor (autochestionarea, crearea de imagini mentale). Ca tactici pentru învăţarea informaţiei procedurale menţionează: învăţarea de paternuri (construirea de ipoteze, identificarea unor raţiuni pentru acţiune); autoinstruirea (compararea propriei performanţe cu performanţa unui model-expert). (apud Woolfolk, 1998)

Felul în care tehnicile se combină şi sunt transferate de la o strategie la alta conferă strategiilor flexibilitatea caracteristică. Astfel, tehnici ca observaţia, repetiţia şi feed-back-ul sunt incluse în mai multe strategii de învăţare. O problemă care se ridică în legătură cu strategiile este selectarea lor. Literatura de specialitate menţionează că selectarea lor este condiţionată de natura sarcinii de învăţare, de nivelul minimal acceptabil al învăţării şi de structura planului de învăţare.

Una dintre direcţiile majore de studiere a strategiilor de învăţare o constituie includerea lor ca *valori operaţionale în contextul unui model de instruire*.

Cercetările asupra strategiilor învăţării au relevat faptul că individul care învaţă (elevul/studentul) poate accede la aceste strategii atât în cadrul unui sistem de instruire cât şi prin autoinstruire. Într-o situaţie particulară de învăţare, se poate recurge la o strategie anume şi, printr-o întărire întâmplătoare se poate conştientiza faptul că procedura aplicată a adus succesul în învăţare. Dar dacă întărirea nu are loc, strategia, utilizată întâmplător, nu va fi conştientizată ceea ce înseamnă că ulterior ea va fi folosită tot prin hazard, nu conştient şi voluntar.

Practica şcolară a pus în faţa cercetătorilor probleme concrete, legate de aspectele imediat sesizabile ale *învăţării* strategiilor de învăţare: pot fi ele învăţate?, pot fi *învăţaţi* elevii *să înveţe* strategiile activate întâmplător?; poate elevul *învăţa* din *modul în care şi-a amintit o cunoştinţă* cum să-şi amintească şi alte cunoştinţe în alte situaţii de învăţare; poate *să înveţe,* din modul în care a înţeles o corp de cunoştinţe cum să înţeleagă, mai repede, în alte sarcini de învăţare, şi alte corpuri de cunoştinţe?

Observând că deşi numărul lor a crescut (între 1971 –1974 – n.a) „Majoritatea programelor de antrenare a strategiilor învăţării nu au o bază empirică, realizează un antrenament destul de superficial al strategiilor (de obicei doar un subset al unor componente esenţiale), sunt evaluate după criterii nespecifice (...) sunt bazate pe SQ3R, propus de Robinson (1946) care în general este nespecific şi presupune că fiecare elev este abil să acceadă la proceduri mai specifice prin dirijare", D. Dansereau concepe, în 1975, împreună cu Long, McDonald, Atckinson, Ellis, Collins, Evans, un program complex de antrenare atât a strategiilor primare cât şi a strategiilor suport. Acest program implică drept paşi de bază: identificarea potenţialului efectiv şi antrenabil de care dispune elevul în ce priveşte strategiile învăţării; dezvoltarea metodelor pentru a le preda; evaluarea eficienţei strategiilor obţinute şi a antrenamentului realizat (Dansereau, în: O'Neil, 1978, p. 7).

F. Richardson, propune educarea şi antrenarea strategiilor învăţării prin stimularea automonitorizării şi autoevaluării pentru a maximiza autoreglarea (*self-direction*) activă. Pentru atingerea acestui obiectiv elaborează un model care constă în următoarele nouă activităţi: 1. explicitarea deciziei de a învăţa; 2. specificarea obiectivelor pe tot parcursul învăţării sau antrenamentului; 3. statuarea unui „contract"(informal) în care să fie conturate obligaţiile şi beneficiile elevului şi ale programului; 4. autoevaluarea iniţială a deprinderilor şi pregătirea; 5. aplicarea unui program de antrenament suplimentar în cazul în care la autoevaluarea iniţială s-au identificat unele necesităţi de remediere; 6. antrenamentul; 7. automonitorizarea progresului şi performanţei; 8. autoevaluarea periodică şi autocorecţia; 9.autoevaluarea finală (Richardson, în: O'Neil, 1978, pp.74 – 75).

Într-un studiu al lui E.Bondy (*Thinking about Thinking*), din 1989, axat pe compararea abilităţilor metacognitive ale elevilor mici şi ale celor mai mari, se oferă educatorilor câteva sugestii pentru stimularea dezvoltării proceselor metacognitive, în special a capacităţii de monitorizare a înţelegerii: ţinerea unui jurnal al învăţării, estimarea dificultăţii sarcinii, fixarea de scopuri, alegerea de strategii, furnizarea feed-back-ului, susţinerea în tehnica autochestionării, inventarierea materialului, evaluarea permanentă a nivelului înţelegerii, planificarea paşilor învăţării. (Bondy apud Zimmerman, 1995, p.262).

S.J. Derry într-un studiu din 1989 (*A pune strategiile învăţării în funcţie*) se întreabă pentru ce fel de elevi (şi sarcini de învăţare) se poate concepe un program explicit de învăţare a strategiilor învăţării. Cercetările din 1990 şi 1992 realizate de Ghatala, Priessley, Harris, Marks, axate pe problematica exigenţelor pe care le impune *predarea strategiilor de învăţare* au permis formularea recomandării ca „strategiile învăţării să fie învăţate explicit din cele mai mici clase până în clasele mari (Hamilton, Ghatala, 1994, p.137; Woolfolk, 1995, pp. 271 – 279). „*Cum?*" se poate face acest lucru, rămâne, încă, o provocare pentru teoria şi practica educaţiei.

Învăţarea strategiilor pentru creşterea productivităţii învăţării nu este ferită de riscuri. Robert Siegler a atras atenţia asupra faptului că la elevii cu ritm lent de achiziţie în şcoală, învăţarea strategiei automonitorizării poate să interfereze cu strategiile adaptative ale elevilor. A forţa elevii cu ritm lent de achiziţie în şcoală, să utilizeze strategiile experţilor, poate însemna o povară prea grea pentru memoria lor de lucru şi poate duce la neglijarea înţelegerii semnificaţiei conţinutului lecţiilor. A învăţa asemenea elevi să-şi urmărească (monitorizeze) paşii pe care-i parcurg în învăţare, poate să-i împiedice să se mai concentreze asupra informaţiei pe care o învaţă. A-i solicita pe elevi să înveţe mai multe cuvinte noi poate fi mai eficient, în anumite circumstanţe decât a-i învăţa să extragă cuvintele dintr-un context, deşi extragerea cuvintelor din context este o strategie care creşte productivitatea învăţării de cuvinte. (Woolfolk, 1998, p.316).

Specialiştii în ştiinţele educaţiei văd relaţia între modelele de instruire şi strategiile învăţării ca o relaţie cu dinamică specifică, extrem de complexă. Pentru a accede la învăţarea strategică elevii trebuie să fie ajutaţi de profesor să înveţe deprinderile metacognitive, să înveţe să-şi cunoască propria gândire, să-şi monitorizeze şi controleze capacitatea de procesare a informaţiilor, să devină conştienţi de existenţa strategiilor gândirii, de utilitatea lor, de modul şi momentul în care activarea lor conştientă este posibilă şi necesară. Profesorul trebuie să fie conştient de faptul că „Pe măsură ce copiii se maturizează devin tot mai capabili să-şi monitorizeze şi direcţioneze atenţia şi strategiile de învăţare" (Woolfolk, 1998, p. 279).

Weinstein notează: „Le spunem elevilor noştri CE să înveţe dar nu ştim mai nimic despre CUM să înveţe. Presupunerea că abilităţile implicate în învăţare sunt înnăscute sau achiziţionate în

mod natural este probabil falsă. De altfel, este adevărat, mulţi copii sau adulţi achiziţionează priceperi intelectuale eficiente ca funcţie a experienţei lor individuale, şcoala face puţin pentru a sistematiza sau generaliza această experienţă" (Weinstein în: O'Neil, 1978, p. 32).

Este mai mult o remarcă justificatoare a unui demers mereu necesar şi niciodată suficient de a cerceta CUM învaţă oamenii şi de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităţilor necesare învăţării eficiente.

Precizarea conţinutului propriu al conceptului de strategie de învăţare a constituit fundamentarea teoretică a proiectării unor programe care să formeze, antreneze sau eficientizeze strategiile învăţării. O mai accentuată precizie conceptual –lingvistică în teoriile cu privire la activarea şi antrenarea strategiilor învăţării ar fi permis o operaţionalitate crescută a obiectivelor programelor proiectate, nu ar fi favorizat disiparea eforturilor de intervenţie formativă în direcţii uneori ezitante: fie în direcţia antrenării strategiilor de gândire, fie în direcţia antrenării strategiilor mnezice sau metacognitive.

Predarea strategiilor de învăţare presupune:

✓ explicarea directă (atenţionarea directă că urmează a se învăţa o nouă metodă/strategie de învăţare, că aceasta este *scopul* învăţării);
✓ accentuarea relaţiei pozitive dintre utilizarea unei bune strategii şi reuşită şi performanţă în învăţare;
✓ combinarea descrierii verbale a strategiei (metodei, tehnicii, procedurii) cu demonstraţia (exerciţii-joc de rol în care se recurge conştient la o anumită strategie;
✓ recompensa pentru rezultatele bune obţinute prin utilizarea unei anumite strategii,
✓ atribuirea rezultatelor bune în învăţare strategiilor utilizate;

✓ exersarea strategiei într-o cât mai mare varietate de sarcini;
✓ antrenarea elevilor în autotestarea modului în care utilizează strategia;
✓ valorizarea utilizării independente a strategiei (Hamilton, Ghatala, 1994, pp.137-138)

Implementarea unui curriculum axat pe strategiile învăţării (*Learning strategies curriculum*) este o problemă de natură se revoluţioneze modelele de instruire. Elaborarea unui asemenea curriculum „a devenit o înaltă prioritate în educaţie" şi chiar i s-au identificat câteva importante *principii:*

✓ expunerea elevilor unui număr mare de strategii diferite, nu doar unei strategii generale de învăţare ci şi unor tactici specifice;
✓ predarea unor cunoştinţe condiţionale despre: *„când?", „unde?"* şi *„de ce?"* se folosesc strategii variate;
✓ instruirea directă în învăţarea prin scheme;
✓ dezvoltarea dorinţei elevilor de a folosi strategii de învăţare.

Publicaţiile specializate în popularizarea cercetării pe problemele educaţiei demonstrează începând cu deceniul 10 al secolului (după 1990) o intensificare a interesului cercetătorilor pentru plasarea în locul necesar, în programele instrucţionale, a metodelor de formare şi antrenare la elevi a strategiilor suport, de formare a stilului de învăţare încă de la primele experienţe de învăţare şcolară

Învăţarea se realizează multifazic şi multinivelar după un „model" (conştientizat sau nu) care include secvenţe şi structuri de secvenţe extrem de complexe: proceduri, tehnici şi strategii de gândire, de conceptualizare, înţelegere şi rezolvare de probleme, de motivare şi susţinere a motivaţiei, de control a afectivităţii de susţinere a efortului necesar îndeplinirii sarcinilor, de auto-management. Conştientizarea strategiilor de învăţare şi a combinaţiilor lor specifice nu se constituie într-un panaceu universal al

creşterii eficienţei învăţării dar reflecţia asupra acestei probleme, conştientizarea ei, sunt considerate primul pas într-un plan global de creştere a productivităţii învăţării. Acest prim pas trebuie urmat de exersarea lor, pentru că strategiile, ca orice abilităţi nu se activează decât prin exerciţiu şi nu se includ într-un stil personal de învăţare şi de viaţă decât atunci când au atins un anumit nivel de stabilitate în timp şi un anumit grad de congruenţă într-un sistem funcţional.

3.3. Stilul de învăţare – expresia deplinei autonomii în învăţare

Identitatea, conştiinţa şi cunoaşterea de sine, autonomia personală şi independenţa în reţeaua influenţelor exercitarea asupra sa – ca atribute ale omului proactiv, maximal eficient în raport cu aspiraţiile şi ţelurile vieţii sale, se exprimă în stilul său de viaţă iar o consistentă componentă a stilului de viaţă este stilul de învăţare.

Expresie a maturităţii şi eficienţei în învăţare, *stilul de învăţare* a intrat în atenţia specialiştilor, de suficient timp pentru ca rezultatele cercetărilor lor să trezească interesul atât al managerilor învăţării academice, cât şi al celor care învaţă, independent, autodirijat, autonom, în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii lor vieţi.

Stilul de învăţare a fost definit de mulţi cercetători în legătură cu strategiile învăţării. *Strategia de învăţare* este calea de rezolvare a unei sarcini particulare şi apare ca fiind centrată pe sarcină, în timp ce stilul se referă la persoană sau, cum se exprimă un autor anterior citat „Strategia unui subiect se articulează la un stil cognitiv personal relativ stabil" (Meirieu, 1993, p.192).

Stilul de învăţare, apreciat ca „una dintre cele mai importante resurse pentru a face faţă în mediul academic" (Glenn-Cowan, 1995, p.79), reprezintă:

- ✓ modul în care este abordată sarcina de învăţare,
- ✓ strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învăţare,
- ✓ ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învăţare,
- ✓ ceea ce este caracteristic individului atunci când învaţă.

Ca şi diferenţierea între strategiile de învăţare şi strategiile altor activităţi psihice, diferenţierea *stilului de învăţare* de celelalte dimensiuni caracteristice şi stabile ale funcţionării personalităţii este rezultatul unor cercetări şi clarificări conceptuale care pot avea efecte deosebite asupra intervenţiei în scopul optimizării învăţării.

Conceptul de stil este utilizat, aşa cum s-a observat, în contexte atât de diferite (modă, sport, artă, media, disciplinele academice) încât înţelegerea şi definirea lui în sfera educaţiei întâmpină serioase dificultăţi. (Rayner şi Riding, 2000) dar nu se poate face abstracţie de faptul că "Problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei ştiinţifice, mai ales în a doua jumătate a secolului nostru." (Marcus, 1999, p. 82).

În psihologie, conceptul de stil a fost dezvoltat cu privire la foarte multe structuri şi funcţii psihice: personalitate, percepţie, gândire, cogniţie, comunicare, motivaţie şi atribuire, comportament, coping, învăţare (Rayner şi Riding, 2000, p.447). Demersurile de inventariere a „stilurilor" pe care şi le elaborează individul în diversele sfere ale vieţii sale psihice, permit observaţia că „teoreticienii stilului au în comun interesul faţă de identificarea atributelor personalităţii ce caracterizează modul în care individul îşi utilizează sistemul de procesare al informaţiilor pentru a percepe, învăţa, gândi, atribui sau a se comporta" (M. Boekaerts, 2000, p. 417).

Grigorenko şi Sternberg sunt citaţi şi de Rayner şi Riding (2000) pentru identificarea în psihologie a trei direcţii distincte ale cercetărilor bazate pe stil şi anume:

- abordare centrată pe cogniţie (dominantă în anii '30-'40);
- abordare centrată pe activitate (începând cu anii'70);

- abordare centrată pe personalitate (anii '80-'90) (Rayner şi Riding, 2000, p. 449).

Prima categorie de abordări ale stilului se ocupă de diferenţele individuale în percepţie, gândire şi cogniţie, cea de-a doua de modul în care individul îşi utilizează resursele personale în controlul activităţii iar cea de-a treia de modul în care configuraţia unică de atribute pe care o exprimă personalitatea determină un anumit mod de comportament.

Cel mai frecvent, stilul de învăţare a fost abordat însă în legătură cu stilul cognitiv. Unii autori chiar afirmă că termenii *stil cognitiv* şi *stil de învăţare* par interşanjabili: „educatorii preferă, în general, termenul stil de învăţare şi includ multe feluri de diferenţe individuale în el. Psihologii preferă termenul de stil cognitiv şi se limitează la a discuta doar diferenţele în ce priveşte căile prin care oamenii procesează informaţia" (Woolfolk, 1998, p.126, Child, 1997, p. 326). Nu împărtăşim această opinie deoarece învăţarea este o activitate complexă care integrează abilităţi şi strategii cognitive alături de multe alte componente şi prin urmare se produce într-un *stil* specific, diferit de stilul cognitiv. În plus, apreciem că psihologia învăţării şi educaţiei operează cu conceptele respective într-o manieră care exclude identificarea stilului de învăţare cu stilul cognitiv.

➢ Stilul cognitiv

Este o noţiune care s-a dezvoltat pe baza cercetărilor asupra modului în care oamenii percep şi îşi organizează informaţia despre lumea din jurul lor şi asupra modului cum răspund la stimulii din mediu. Aceste cercetări au demonstrat că oamenii diferă între ei prin modul în care abordează sarcinile dar că aceste diferenţe nu se referă la nivelul inteligenţei sau la anumite abilităţi speciale.

Cercetările care au vizat măsurarea stilului cognitiv au fost frecvent analizate critic, mai ales din cauză că unele probe ce şi-au propus acest scop pot fi interpretate mai degrabă ca teste de abilitate

decât ca instrumente de măsurare a stilului, dar şi pentru că, în general, conceptul de stil cognitiv nu este suficient de clar operaţionalizat (Woolfolk, 1998, p.127). Conceptul a avut o mare stabilitate în timp, dar şi un nivel prea înalt de generalitate. Messick a definit stilul cognitiv ca "modalitate individuală de organizare şi procesare a informaţiei şi experienţei. Se referă la maniera sau la forma cunoaşterii, nu la conţinutul cunoaşterii sau la nivelul deprinderilor exprimate în performanţa cognitivă. El a fost conceptualizat ca atitudini stabile, preferinţe sau strategii habituale, care determină un anumit mod, tipic, personal, de percepere, reamintire, gândire şi rezolvare de probleme" (Messick, 1994, p.123).

Pe baza teoriei procesării informaţiei şi a fiziologiei creierului, Letteri a introdus un nou model conform căruia stilul cognitiv este o formă a controlului prin care individul se conduce activ şi conştient în fluxul informaţiei de la recepţia ei (într-una din modalităţile perceptive – văz, auz) şi de la memoria perceptivă, până la sistemul filtru care decide relativ la viitoarea procesare a informaţiei. Această decizie variază între a rejecta informaţia, a o memora, a o transforma sau a o învăţa. A *memora* informaţia înseamnă a o reţine printre altele, în mod izolat; a *învăţa* informaţia înseamnă a o asimila şi integra între alte informaţii relevante şi relaţionate, ca de exemplu, într-o structură cognitivă care prin acest proces poate fi modificată. În modelul lui Letteri, controlul cognitiv constă în analiză, comparare, focalizare, îngustare (*narrow*), pe când stilul cognitiv constă în priceperi (*habits*) de procesare. (Pintrich, 2000).

Witkin şi colaboratorii au început să folosească termenul de stil cognitiv (pe la începutul anilor '60) definindu-l ca o dimensiune cuprinzătoare a individului, manifestată în domeniul perceptual, intelectual, al personalităţii şi în cel social.

Stilul cognitiv a fost studiat mai frecvent sub aspectele:

- dependență/independență de câmpul perceptiv (Witkin);
- reflexie/impulsivitate (Kagan);
- nivel conceptual (Hunt);
- abordare holistă/serialistă (Pask).

În ce privește *dependența/independența de câmpul perceptiv* s-au descris:

- stilul dependent de câmpul perceptiv,
- stilul independent de câmpul perceptiv.

Indivizii dependenți de câmpul perceptiv (informațional) tind să perceapă structura, totalitatea, câmpului (informațiilor). Ei au dificultăți în a sesiza elementele, în a se focaliza pe un singur element al situației, în a-i puncta detaliile sau în a o diviza în părțile componente pentru a o analiza. De asemenea, au tendința de a lucra mai bine în grup și s-a constat că preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. Indivizii independenți de câmp percep mai degrabă detaliile decât întregul, analizează situațiile în toate componentele lor, și pot să descrie o situație printr-una din acestecomponente. Nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență, sunt mai performanți în sarcini spațiale și au preferință pentru științe în care abilitățile lor analitice sunt mai eficiente (matematică) (Woolfolk, 1998, p.127)

Un alt aspect al stilului cognitiv (introdus de Kagan) este *impulsivitatea* versus *reflexivitate* după care s-au identificat:

- stilul impulsiv,
- stilul reflexiv.

Aspectele reflexivitate/impulsivitate au fost identificate prin testarea subiecților în sarcini de sortare sau grupare a obiectelor pe baza asemănărilor percepute. Diferențe mari între impulsiv și reflexiv s-au observat în privința „gradului în care subiectul reflectă validitatea ipotezelor și soluțiilor în probleme cu multe incertitudini" și a capacității de control asupra răspunsurilor în

situații cu nivel crescut de nedeterminare. Impulsivul preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal. Reflexivul preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru verbal sau nonverbal (Kagan, 1966). Studiile lui Kagan au arătat că elevii reflexivi se gândesc mai mult timp la întrebările puse dar răspund cu mai multă acuratețe la ele și fac mai puține greșeli. Elevii impulsivi lucrează foarte repede dar fac multe greșeli. Indivizii reflexivi lucrează mai încet și fac mai puține erori. S-au constatat diferențe între impulsivi și reflexivi atât în ce privește dinamica acestor dimensiuni cât și în ce privește percepția lor de către profesori. Elevii devin din ce în ce mai reflexivi pe măsură ce se dezvoltă, elevii reflexivi având performanțe mai bune în învățare. (Woolfolk, 1998, p.127). S-a constat că „Profesorii consideră elevii inteligenți - impulsivi mai inteligenți decât sunt în realitate și pe cei neinteligenți-impulsivi mai slabi decât sunt în realitate. S-au făcut încercări să se modifice tipul cognitiv al elevului, dar în general aceste încercări au eșuat. Fie că modalitatea obișnuită de rezolvare a problemelor (tipul cognitiv) nu se modifică în scopuri practice, fie că cercetătorii nu au găsit metodele potrivite" (S. Ball în: Davitz, 1978, p.51).

Abordarea stilului în funcție de *nivelul conceptual* (Hunt), cea mai cunoscută internațional, consideră nivelul conceptual ca o dimensiune care înglobează atât complexitatea cognitivă (diferențiere/integrare), cât și maturitatea interpersonală (inclusiv autoresponsabilitatea). Hunt (1978) diferențiază trei niveluri conceptuale:

- nivel conceptual jos -A;
- nivel conceptual mediu - B;
- nivel conceptual înalt - C.

Elevii cu nivel conceptual jos (A), profită mai mult de situații puternic structurate, iar elevii cu nivel conceptual înalt (C) profită

Tot în ce privește receptarea informațiilor din mediu, se descriu stiluri diferite în funcție de predominanța unei anumite modalități senzoriale în receptarea informațiilor din mediu. Linksman identifică: elevi vizuali de emisferă stângă și elevi vizuali de emisferă dreaptă; elevi auditivi de emisferă stângă și elevi auditivi de emisferă dreaptă; elevi tactili de emisferă stângă și elevi tactili de emisferă dreaptă; elevi kinestezici de emisferă stângă și elevi kinestezici de emisferă dreaptă, fiecare necesitând un anumit ambient optim pentru învățare (Linksman, 1999, pp. 88 – 91).

Stilul receptării informațiilor din mediu, odată configurat și implicat în activitatea de învățare, se constituie în factor condițional al rezultatelor învățării.

♦ Stilul de gândire.

La nivelul procesării profunde, cu transformarea informațiilor receptate, au fost identificate cele mai multe „stiluri".

Una dintre cele mai interesante tipologii a stilurilor de gândire este cea realizată de Sternberg, pornind de la teoria pe care a propus-o în 1988, numită teoria autoguvernării mentale (*mental self-governement*). Delimitarea stilurilor de gândire a fost făcută, așa cum observă M.Boekaerts prin „combinarea stilurilor cognitive, de învățare și de personalitate" (.Boekaerts, 2000, p.423). Pentru a realiza analogia dintre gândire și guvernare, Sternberg se referă la funcțiile guvernării, la modalitățile de guvernare, la nivelul la care se exercită guvernarea și la orientarea ei. Prin analogia cu *funcțiile guvernării*, autorul citat identifică trei stiluri de gândire:

- executiv (preferă regulile și metodele deja existente;
- legislativ (creează și formulează propriile reguli);
- judiciar (judecă și evaluează regulile și procedurile).

În analogie cu *modalitățile de guvernare* autorul delimitează modalitățile de organizare a procesării informațiilor și diferențiază stilurile:

- oligarhic;

- monarhic;
- ierarhic;
- anarhic.

Primul exprimă focalizarea gândirii pe un singur scop în unitatea de timp și persistența în atingerea acestui scop. Indivizii cu stil oligarhic și ierarhic de gândire își propun mai multe scopuri și pot avea dificultăți în stabilirea priorităților, cei cu stil ierarhic de gândire lucrând totuși mai sistematic decât cei cu stil oligarhic. Indivizii cu stil anarhic de gândire au o multitudine de scopuri dar au dificultăți în stabilirea priorităților și în respectarea regulilor.

În analogie cu *nivelul la care se exercită guvernarea* (global sau local) se diferențiază.

- stilul de gândire global (caracterizat prin raționament abstract și accent pe idei);
- stilul de gândire local (orientat spre concret, spre acțiune).

Așa cum orientarea guvernării este liberală sau conservatoare, gândirea poate avea:

- un stil liberal (orientare spre descoperire, spre sarcini incerte);
- un stil conservator (cu preferință pentru sarcini familiare, sigure). (Sternberg, 1985).

Tendințele specifice gândirii pot explica succesul/eșecul în sarcinile atât de variate cu care se confruntă individul în mediul academic. Sarcinile de învățare structurate, ferm articulate, ferm dirijate, cu multe repere, sunt îndeplinite cu mai mult succes de elevi/studenți care au un stil de gândire conservator, local și oligarhic. Un stil de gândire liberal, monarhic și legislativ va eșua mai frecvent în asemenea sarcini. În sarcini incerte, cu multe grade de libertate, mai puțin formalizate, cu grad mare de risc, elevii cu gândire conservatoare, concretă și oligarhică sau anarhică sunt mai expuși eșecului decât cei cu stil de gândire liberal, monarhic și legislativ.

➢ Stil motivațional, afectiv, de comunicare și de inter-relaționare.

Conceptul de stil este utilizat și pentru desemnarea diferențelor individuale în ce privește structurile motivaționale, afective sau cele manifestate în exercitarea autocontrolului, în comunicare, în conducere etc.

În funcție de *paternurile motivaționale* care susțin comportamentul, literatura de specialitate menționează:

- stilul motivațional funcțional;
- stilul motivațional disfuncțional.

iar în funcție de *modul în care individul își gestionează resursele personale* stilurile

- stilul motivațional adaptativ;
- stilul motivațional maladaptativ (Boekaerts, 2000, p.421).

Stilul motivațional funcțional și adaptativ presupune utilizarea unor strategii motivaționale eficiente, autocontrol al motivației, capacitate de automotivare și toate particularitățile analizate în legătură cu motivația pentru succes și realizare. Persoanele cu stil motivațional disfuncțional, au o serie de dificultăți în menținerea controlului asupra motivației: au dificultăți în stabilirea scopurilor și priorităților acțiunilor cotidiene, în menținerea realismului expectanțelor cu privire la rezultatele acțiunilor, sunt predispuse la atribuiri cauzale incorecte, la reacții emoționale inadecvate în cazul unor discrepanțe între așteptări și rezultate. Stilul motivațional disfuncțional în activitatea de învățare complexă se manifestă prin dificultăți de stabilire a unor scopuri adecvate pentru majoritatea acțiunilor incluse în activitatea de învățare, prin dificultăți în identificarea priorităților în învățare, prin așteptări nerealiste cu privire la rezultate (sub sau deasupra celor posibile în mod obiectiv), prin atribuirea rezultatelor obținute altor factori decât cei în mod obiectiv responsabili de ele (norocului, atunci când de fapt cauza a fost o abilitate personală, sau invers, unor abilități sau competențe,

atunci când cauza rezultatului a fost întâmplarea sau norocul). Elevii/studenții cu stil motivațional maladaptativ se supramotivează sau se submotivează iandecvat în raport cu dificultatea sau complexitatea sarcinilor de învățare, răspund afectiv intens și disproporționat la rezultatele obținute (se bucură excesiv pentru un succes obținut în sarcini simple sau suferă excesiv pentru un eșec minor sau datorat unor cauze obiective).

Un alt stil cu importante implicații pentru modul în care individul își utilizează resursele personale în adaptarea la mediu este cel referitor la *controlul activității*, căruia i s-au identificat două orientări:

- stil orientat spre acțiune (*action orientation*), caracterizat prin inițiativă și perseverență,
- stil orientat spre stare (*state orientation*), caracterizat prin comportament rigid și inhibiții ale voinței și inițiativei. (Boekaerts, 2000, p.422)

Nu toți studenții sunt conștienți de faptul că succesul în învățare se obține prin limitarea sau/și corectarea inhibițiilor voinței, a tendinței de prelungire a unor stări confortabile (chiar dacă această prelungire înseamnă stagnare) și, în revers, prin autoconstruirea și amplificarea competenței de a avea inițiative în ce privește propria evoluție precum și a perseverenței în atingerea scopurilor personale autofixate.

În literatura de specialitate întâlnim frecvente referiri la *stilul de comunicare* al individului (și el cu influențe importante asupra învățării în mediul academic) care poate fi:

- stil de comunicare pasiv,
- stil de comunicare agresiv,
- stil de comunicare asertiv (apud Glenn-Cowan, 1995, p.38)

Stilul pasiv în comunicare exprimă centrarea individului pe nevoile celorlalți, sau cum se exprimă plastic autoarea citată, comunicarea după regula „tu câștigi; eu pierd" („*You win; I lose*")

în timp ce *stilul agresiv* de comunicare exprimă tendința de a pune propiile nevoi pe primul loc, de a neglija nevoile celorlalți, pe principiul „eu câștig; tu pierzi" (*I win; you lose*"). *Stilul asertiv* de comunicare – cel mai productiv – subordonat principiului „eu câștig; tu câștigi" ("*I win; You win*") presupune „comportamente precum conștientizarea și exprimarea propriilor nevoi...a vorbi despre sine; a fi propriul apărător și susținător (*self-advocacy*) a obține ceea ce vrei, fără încălcarea drepturilor și sentimentelor celorlalți, a identifica căile alternative de atingere a scopurilor personale (Glenn-Cowan, 1995, p.43). Cercetările (și experiența proprie a fiecărui individ) afirmă stilul asertiv de comunicare ca suport considerabil al succesului și reușitei în activitatea de învățare (ca și în viață, în general). Pasivitatea, ca și agresivitatea în comunicare, sunt bariere nu doar în calea unor relații interpersonale armonioase ´i și în calea achizițiilor academice și a valorificării rezultatelor cunoașterii.

Modalitățile evaluative în relațiile interpersonale ale individului se pot diferenția configurând stilurile de percepție interpersonală și cele evaluative. Se menționează (după McGee):

- stilul social dezirabil sau conformist,
- stilul social nonconformist (apud S. Marcus, 1999, p.82).

S. Marcus (1999) face o interesantă distincție între stilul apreciativ și stilul cognitiv interpersonal. Stilul apreciativ este definit ca „o manieră personală de abordare, evaluare și interpretare a evenimentelor realității (...) ce surprinde conjugarea emoție – cogniție – atitudine" iar stilul cognitiv interpersonal ca „modalitatea în care subiectul percepe și construiește persoanele din jur, fiind o formă de apreciere interpersonală bazată pe structura sistemului de constructe utilizate în evaluare și pe structura sistemului de roluri apreciat de subiect în raport cu sine" (Marcus, 1999, p.82 - 83).

Pe baza implicării afective și a nivelului identificării cu celălalt, ale individului, autorul citat diferențiază 4 stiluri apreciative:

- stilul apreciativ empatic care constă în recursul la experiența afectivă personală (în înțelegerea cadrelor referențiale ale *celuilalt*) și un nivel înalt al identificării cu *celălalt*;
- stilul apreciativ analogic care constă în identificarea de nivel mediu-superior cu *celălalt*, pe baza unor asemănări de principiu și o utilizare mai puțin frecventă a criteriilor afective;
- stilul apreciativ reflexiv bazat pe afectivitate dar fără identificare cu *celălalt*;
- stilul apreciativ detașat, fără posibilitatea transpunerii în situația *celuilalt* și a implicării afective (Marcus, 1999, p.83) acesta din urmă având un comportament asemănător „unui calculator imparțial într-un context care solicită însă un demers coparticipativ, și eficiența lui în relația cu ceilalți fiind influențată negativ de lipsa de înțelegere emoțional-afectivă chiar dacă judecata lui logică îi este susținută de un cadru conceptual suficient de discriminativ și operant" (Minulescu, 1996, p.42).

În ce privește stilul cognitiv interpersonal, S. Marcus reproduce distincția realizată de J. Bieri, (în termeni de „sistem de judecare a celorlalți") între:

- stil complex-cognitiv,
- stil intermediar-cognitiv,
- stil simplu-cognitiv.

Indivizii caracterizați printr-un stil complex-cognitiv au capacitatea de a-i „încadra pe ceilalți în multiple categorii, desemnând distincții între ei și ceilalți, manifestând predicții acurate asupra comportamentelor altora", abilități din ce în ce mai diminuate la indivizii cu stil intermediar și simplu cognitiv. (Marcus, 1999, p. 83).

Nu există cercetări cu rezultate clare cu privire la impactul acestor dimensiuni ale stilului evaluării și percepției interpersonale asupra învățării în sine dar nu sunt excluse influențe asupra modului de valorificare a rezultatelor achizițiilor studiului și implicit asupra

reuşitei profesionale. Învăţarea independentă, implică gestionarea atâtor resurse încât evaluările în relaţiile interpersonale, modalităţile de apreciere a partenerilor în câmpul social, se pot constitui în factori facilitatori sau inhibitori ai iniţiativelor individuale în ce priveşte controlul propriei învăţări. Influenţând comunicarea şi deciziile cu privire la cursul activităţii de învăţare, caracteristicile individuale exprimate de aceste „stiluri" determină reuşita sau eşecul în învăţarea autonomă.

Cu privire la modalităţile de *interacţiune socială* (implicit comunicare) profesor-student în clasă (în toate contextele informative) literatura de specialitate face frecvent referire la stilurile de predare analizate de Anderson, Brewer şi Reed încă din anii'45-'46, respectiv:

- stilul dominator, caracterizat prin atenţionări şi admonestări, prin remarci peiorative gratuite la adresa elevilor (studenţilor, prin tendinţa la a aplica diverse sancţiuni (mai uşoare sau mai grele);
- stilul integrativ, caracterizat prin suport acordat elevului în definirea şi redefinirea problemelor (inclusiv personale), acceptarea şi încurajarea spontaneităţii şi iniţiativei elevului precum şi a tendinţei lui de a-şi asuma responsabilităţi.(Havighurst, Neugarten, 1967, p.464)

Învăţarea independentă, autonomă, limitează drastic manifestările stilului dominator în relaţia profesor – student. Individul (elev, student), autonom, cu o puternică conştiinţă a propriei identităţi, sigur de sine şi pe sine, cu o imagine de sine pozitivă şi cu un nivel acceptabil al respectului de sine, *creează* cadrele comunicării în care să se manifeste doar stilul integrativ de interacţiune între partenerii relaţiei sociale. Personalităţile imature, disfuncţionalităţile autoreglării şi autodirectivităţii în funcţionarea personalităţii, favorizează, chiar creează, terenul propice afirmării şi accentuării stilului de interacţiune dominator, nu numai în interacţiunea profesor-elev/student ci şi în interacţiunile elev-elev, student - student. Sunt frecvente cazurile (chiar şi în mediul

academic de nivel superior, dar mai ales în învăţământul secundar) în care elevi în criză de identitate recurg (ca o soluţie la această criză) la adoptarea identităţii celor mai puternici favorizând, prin propriul lor comportament manifestările dominatoare ale celor imitaţi. Dacă identitatea adoptată este în contrasens (evident sau nu) cu tendinţele bazale ale personalităţii lor, aceşti elevi resimt interacţiunea bazată pe dominarea pe care ei înşişi au favorizat-o, ca pe un profund disconfort psihic pe care însă nu îl pot explica sau diminua.

Un studiu (R.Lippitt şi R.White) care a a urmărit să demonstreze tipul de schimbare socială determinat de tipuri diferite de comportament de lider (autoritar, democratic şi laissez-faire) în diferite grupuri de elevi, a permis măsurarea a trei tipuri de comportament care favorizează dezvoltarea libertăţii şi aptitudinilor grupului şi elevilor:„sprijin şi sugestii",„comunicare de informaţii", „stimularea iniţiativei personale". Directivitatea nu este doar o notă a stilului de conducere a activităţii didactice ci şi o notă a stilului de (auto)conducere a activităţilor în grupurile de elevi/studenţi. Ea are influenţe specifice asupra climatului psihosocial al grupului. Conducătorul autoritar creează un climat psihosocial apăsător, tensionat, conflictual, cel democrat un climat tonic cu relaţii cordiale. Contrar aşteptărilor, conducătorul permisiv (laisser-faire) creează tot un climat nefavorabil, încărcat de conflicte latente şi nu unul relaxat. Ca reacţie a individului la conducerea autoritară s-a observat abandonul responsabilităţilor în sarcina liderului, abandon însoţit de două alte manifestări comportamentale: fără frustrare dar cu lipsă de iniţiativă personală chiar apatie sau abandon dar cu frustrare şi chiar agresivitate împotriva liderului autoritar. (Forsyth, 2001).

➢ Stilul de învăţare

Cu o origine mai recentă decât cea de stil cognitiv, ***stilul de învăţare*** se referă la organizarea şi controlul strategiilor de învăţare

şi achiziţie de cunoştinţe, şi este configurat de particularităţile cognitive, afective şi de personalitate ale celui care învaţă.

Stilul de învăţare a fost definit cel mai frecvent cu semnificaţia de „combinaţie de caracteristici cognitive, afective şi alţi factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacţionează şi răspunde la mediul de învăţare (...). Bazele sale sunt legate de structura şi organizarea neuronală, de dezvoltarea personalităţii şi de experienţele de învăţare acasă, la şcoală şi în societate" (Keefe şi Languis apud Leino, 1989, p.41).

S. Rayner şi R. Riding (2000) identifică în literatura de specialitate mai multe modele ale stilului de învăţare:

♦ Modele bazate pe *procesele învăţării* în care se includ:

1. Modelul stilului învăţării experienţiale (*Experential learning style*) descris de Kolb în 1976 şi 1984;

2. Modelul abordării învăţării (*appropach of learning*) al lui Entwistle din 1979 şi 1981,

3. Modelul proceselor studiului al lui Bigss, din 1978 şi 1985),

4. Modelul proceselor învăţării al lui Schmeck et. al din 1977).

♦ Modele bazate pe preferinţe în care se încadrează:

1. Modelul stilului de învăţare al lui Dunn et al. din 1989;

2. Modelul stilului de interacţiune al lui Riechmann şi Grasha din 1974 (Rayner şi R. Riding, 2000, p. 459).

Kolb ia în considerare două dimensiuni ale procesului învăţării (perceperea şi procesarea informaţiilor). Prima dimensiune, perceperea, descrie gândirea (concretă sau abstractă), cea de-a doua descrie procesarea informaţiei (activă sau reflexivă). În funcţie de aceste două dimensiuni sunt inventariate patru stiluri de învăţare:

- divergent (*divergers*) – cu disponibilitate spre originalitate şi creativitate;
- convergent (*convergers*) – cu disponibilitate spre sarcinile de învăţare clare cu metode cunoscute de rezolvare;

- asimilator (*assimilators*) – cu capacitate de adaptare la o realitate bine cunoscută, sigură;
- acomodator (*accommodators*) – cu capacitate de adaptare la situaţii noi, curiozitate, plăcere de a experimenta (apud Child, 1997).

Entwistle diferenţiază trei stiluri de învăţare, fiecare raportate la diferite moduri de motivare:

- stil centrat pe semnificaţie (*meaning*), care implică motivaţie intrinsecă şi conferă învăţării o abordare profundă;
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care implică motivaţie extrinsecă, legată de teamă de insucces, bazat pe memorare, care conferă o abordare superficială a învăţării;
- stil centrat pe realizare (*achieving*), care implică motivare extrinsecă, legată de speranţa în succes şi conferă o abordare a învăţării în termeni de succes (Entwistle, 1995).

Biggs identifică factori similari cu cei identificaţi de Entwistle şi descrie stilurile caracterizate prin:

- orientare instrumentală sau pragmatică (*utilising*) ce presupune o abordare superficială a sarcinii;
- abordare profundă a sarcinii (*internalising*), ce presupune din partea elevilor o motivaţie intrinsecă, cu expectaţii pozitive cu privire la rezultatele învăţării;
- orientare spre realizare (*achieving*), ce presupune că elevii vor să-şi afirme excelenţa faţă de colegii lor, în particular să obţină calificative cât mai mari. (Biggs, apud Child, 1997; Woolfolk, 1998).

Ph. Meirieu, vorbeşte de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învăţării (S.P.P.A.) ca „mod de reprezentare a activităţii cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învăţarea sistematică. Stilul personal de control al activităţilor de învăţare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează şi comunică informaţia" (Meirieu,1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar:

- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăţa mai degrabă prin verificare şi reconstrucţie (*production*),
- stil caracterizat prin posibilitatea de a învăţa mai degrabă prin interiorizare şi înţelegere (*consommation*).

Concordanţa între sistemul de pilotaj al învăţării (SPPA) al elevului şi sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficienţa învăţării în situaţia didactică.

Unii autori au preferat termenul de „orientare" şi „abordare" (*approach*) a învăţării când s-au referit la diferenţele fundamentale dintre indivizi, în ce priveşte modul de raportare la sarcinile de învăţare şi să păstreze termenul de stil doar cu referire la ceea ce este în mod tradiţional înţeles prin stil cognitiv. Stilul pare astfel dependent de persoană în timp ce „abordarea" (*approach*) se referă la procesele de învăţare care emerg din percepţia sarcinii academice de către elev, deci ar include ambele elemente: situaţia şi persoana. (Rayner şi R.Riding, 2000).

Mulţi autori consideră mai adecvată pentru semnificaţia conceptului de stil de învăţare, noţiunea de „preferinţe pentru învăţare" pentru că se referă la preferinţele cu privire la când, cum şi în ce condiţii învaţă individul concret. Modalitatea de definire a stilului de învăţare bazată pe preferinţe se focalizează de identificarea numărului şi naturii preferinţelor pentru învăţare care trebuie incluse în descrierea stilului.

În accepţiunea de expresie a preferinţelor individuale în ce priveşte mediul concret de învăţare, termenul de stil de învăţare apare frecvent în cercetările lui Dunn dintre anii 1978-1987. Preferinţele se referă la unde, când, cu cine, cu ce, preferă elevul să înveţe, să studieze, la căile de învăţare şi studiu (preferinţa pentru texte cu ilustraţii, lucrul în echipă versus singur, preferinţa pentru situaţii structurate versus nestructurate, ritmul de învăţare, cu pauze sau susţinut) (Woolfolk, 1998, p.128). Împreună cu Price, în 1984, Dunn realizează o descriere a stilului de învăţare după: preferinţele

pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură); aspectele motivaţional-emoţionale ale învăţării (motivaţie, persistenţă, responsabilitate, structură); aspectele sociale ale învăţării (activitatea în perechi, de unul singur, în echipă); dimensiunile fizice (momentul zilei, mobilitate) (apud Leino, 1989, p.24)

Cei mai mulţi autori sunt de acord că stilul de învăţare reflectă următoarele preferinţe pentru învăţare şi studiu, cu direcţiile lor de manifestare:

1. Preferinţele pentru momentul de timp în care se învaţă cel mai bine: ziua/
noaptea;

2. Preferinţele cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii (*pacing*): unitar (cu concentrarea pe o singură activitate în unitatea de timp)/secvenţiat (cu varierea sarcinilor în timp, cu pauze între sarcini);

3. Preferinţele pentru instanţa care coordonează învăţarea: gândirea/afectivitatea;

4. Preferinţele estetice: nevoi estetice înalte (grija pentru locul de studiu, nevoia de ordine, confort etc.)/nevoi estetice joase (lipsa de preocupare pentru aparenţe şi mediul ambiant);

5. Preferinţele tactile: nevoia de a manipula lucrurile, de a acţiona în timpul învăţării (a scrie, a concretiza în ceva informaţia)/ absenţa nevoii de a acţiona în timpul învăţării;

6. Preferinţele pentru relaţiile cu grupul (introversie/extraversie): preferinţa pentru activitate solitară/preferinţa pentru lucrul în grup;

7. Preferinţele în legătură cu atitudinea faţă de evenimente (relativismul): relativism redus (tendinţa de a vedea şi judeca lucrurile în termeni stricţi (bun sau rău)/relativism ridicat (tendinţa de a vedea şi judeca lucrurile în termeni relativi, de a accepta opinii diferite şi de a agrea schimbările survenite în desfăşurarea evenimentelor);

8. Preferințele în legătură cu raționamentul: deductiv (cu orientare inițială spre ideile principale ale sarcinii apoi spre detaliile ei)/inductiv (cu orientare spre particular și apoi spre general);

9. Preferințele în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor: vizuală/auditivă (apud Glenn-Cowan, 1995, pp. 85- 99).

Un instrument utilizat de Renzulli și Smith în evaluarea „preferințelor pentru studiu" include printre particularitățile semnificative pentru studiu:

- ✓ persistența (voința de a munci până la îndeplinirea completă a sarcinii);
- ✓ atitudinea față de expresia verbală (dorința de exprimare a propriilor opinii);
- ✓ atitudinea față de activitățile verbale și manuale;
- ✓ preferința pentru timpul de studiu (ora și moment temporal);
- ✓ atitudinea față munca în grup;
- ✓ atitudinea față de organizarea (formală, informală) studiului;
- ✓ atitudinea față de mobilitatea în timpul studiului;
- ✓ preferințele cu privire la lumina și temperatura locului de studiu) (Renzulli, Smith, apud Leino, 1989, p.43).

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S. Bloom, D. Child include *stilul de studiu* printre predispozițiile cognitive cu care elevul abordează sarcina de învățare. Acesta este definit ca: „modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării (...), tactici și strategii de abordare a studiului." Autorul accentuează pe faptul că metodele de studiu ale elevilor mari au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuțiile lui Entwistle dar că „în școala elementară antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (*picked*), se fură" – pe măsură ce copilul progresează în sistem. Trebuie să nuanțăm cercetările asupra a *cum* se dezvoltă deprinderile (abilitățile) *de studiu* și asupra

a *cum* pot fi învățați elevii să facă acest lucru cât mai avantajos" (Child, 1997, p.143).

Cu privire la respectarea preferințelor elevului pentru un mod sau altul de a învăța, A.Woolfolk citează dintr-o lucrare a lui Weinstein:" Înainte de a încerca să ne acomodăm la stilul tuturor elevilor noștri este bine să ne amintim că elevii, în special cei tineri, pot să nu judece cel mai bine asupra a *CUM TREBUIE* să învețe. Preferința pentru un stil anume nu înseamnă că acel stil este cel mai eficient. Uneori elevii, în special cei modești, preferă ceea ce este ușor și confortabil. Dar învățarea reală poate să fie grea și inconfortabilă. Uneori elevii preferă să învețe într-un anume fel pentru că nu cunosc alte alternative; este singura modalitate de a aborda sarcina pe care o cunosc. Acești elevi pot beneficia de dezvoltarea unor noi – și poate mai eficiente – căi de a învăța" (Weinstein apud Woolfolk, 1998, p.129).

Deși se acceptă asemenea indeterminări în legătură cu stilul de învățare, interesul pentru cunoașterea acestuia a dus la construirea unei extrem de diverse game de instrumente de identificare, evaluare, măsurare a dimensiunilor lui. Dunn și Price au elaborat un instrument pentru descrierea stilului de învățare al copiilor, instrument pe care ulterior l-au modificat pentru a fi aplicabil și adulților. Instrumentul a avut parte de numeroase comentarii și critici. Forma originală a *inventarului* a constat în 100 de afirmații cu care subiectul trebuia să-și exprime acordul sau dezacordul. Au folosit pentru descrierea stilului de învățare: preferințele pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură); aspectele de natură emoțională (motivație, persistență, responsabilitate, structură); preferințele pentru contextul de natură socială al învățării (perechi, singur, echipă); preferințele pentru momentul zilei considerat propice învățării; aspectele percepției și mobilității generale proprii modului de a învăța. În 1984, cei doi autori au definitivat *The Learning Style Inventory* care măsoară preferințele

pentru 23 de elemente ale programului instrucţional: temperatura, nivelul zgomotului în mediul în care se învaţă, elementele de natură motivaţional-afectivă, suportul social (muncă în echipă sau singur), momentul zilei preferat pentru învăţare, natura materialului preferat (vizual sau auditiv), elemente de natura psihică (reflexiv/ impulsiv; analitic/global). Reinert, în 1976 şi 1977, a construit E.L.S.I.E. (*Edmonds Learning Style Identification Exercis*) centrat pe identificarea felului în care subiectul răspunde când aude 5 cuvinte (în engleză) obişnuite (comune) citite fiecare la un interval de 5 secunde. Se înregistrează dacă cuvintele determină: o imagine mentală a faptului (obiect) denumit de cuvânt; forma scrisă a cuvântului auzit; o semnificaţie a acestui cuvânt; o reacţie chinestezică sau emoţională. Renzulli şi Smith au construit în 1978, *The Learning Style Inventory* prin care elevii erau chestionaţi cu privire la preferinţele pentru diferite moduri de instruire ca lectura, discuţiile, proiectele, jocurile. În 1986 Keefe şi Monk propun *Learning Style Profile* care conţine 126 itemi pentru identificarea diferenţelor cognitive, afective şi de personalitate implicate în învăţare. Rancourt, în 1987, a construit o versiune mai scurtă şi mai versatilă a inventarului *Knowledge Accesing Modes Inventory* (K.A.M.I) destinat a fi folosit în diferite contexte educaţionale. (Leino, 1989). Entwistle, în 1988, a construit un chestionar pentru determinarea modului de abordare a învăţării (*approach to learning*), instrument care include şi abilitarea elevului în a-şi recunoaşte şi conştientiza punctele slabe şi punctele forte ale modului de studia (Child, 1997, p.166). Acestea sunt doar câteva exemple de instrumente devenite clasice de evaluare a stilului de învăţare. Deşi valoarea lor diagnostică şi prognostică în privinţa eficienţei şi productivităţii învăţării este discutabilă, teoreticienii şi managerii învăţării recurg frecvent la ele din dorinţa de a surprinde şi evidenţia acel parametru al activităţii de învăţare care poate să-i reprezinte cel mai bine extrema complexitate. Stilul de

învăţare pare să exprime cel mai percutant (chiar dacă instrumentelor construite pentru măsurarea lui li se contestă validitatea şi fidelitatea) faptul că eficienţa în activitatea de învăţare academică este predictibilă cu un foarte mare grad de probabilitate din cauza multiplelor ei determinări şi condiţionări.

Învăţarea complexă înseamnă mai mult decât dobândirea de cunoştinţe, înseamnă în plus (sau în primul rând?) dezvoltarea abilităţilor personale, schimbarea structurii deprinderilor, descoperirea de noi modalităţi de percepere a situaţiilor, de noi modalităţi de a face faţă acestora şi de noi resurse autocunoaştere.

Insuficienţa unor abilităţi de bază (cum sunt abilităţile de identificare şi tratare a informaţiilor) sau a experienţei solicitate de sarcina de învăţare, neatenţia în situaţiile curente de viaţă, insuficienţa asertivităţii sau a abilităţilor de relaţionare interpersonală şi de luare a deciziilor pot produce serioase dificultăţi în activitatea de învăţare. Evitarea responsabilităţilor, amânarea luării deciziilor, persistenţa în gândirea autodefensivă, respingerea criticii constructive, dezorganizarea, sunt obstacole în calea învăţării de nivel superior de care uneori persoana nici nu este conştientă.

Cum pot fi identificaţi factorii eficienţei în învăţarea complexă şi cum pot fi pot fi controlaţi parametrii lor de funcţionare – rămân în continuare teme majore ale cercetărilor şi reconceptualizărilor în psihologia învăţării. Parafrazând un teoretician al motivaţiei (Maslow), *cum poate fi ajutat un om să înveţe tot ceea el poate să înveţe*, continuă să rămână una din marile provocări pentru managerii dezvoltării – învăţării – educaţiei şi instruirii.

O cale anevoioasă a fost sugerată de incursiunea în condiţiile construirii autonomiei şi autodirectivităţii în activitatea de învăţare. Aşa cum s-a văzut, autoreglarea învăţării subordonată realizării academice (*academic achievement*) – sintagmă utilizată de A. Bandura - s-a bucurat de un interes deosebit din partea multor

cercetători. Între specialişti există un larg consens în ce priveşte asocierea competenţei individului de a învăţa independent şi eficient cu atribute ale maturităţii şi eficienţei cognitive, motivaţional-afective şi volitive ca autoreglarea învăţării, strategiile şi stilul de învăţare.

Personalitatea proactivă construită prin şi pentru învăţare ca mod de existenţă poate fi caracterizată astfel:

- *Se cunoaşte pe sine*:
- ✓ îşi cunoaşte stilul preferat de învăţare (cum învaţă cel mai bine, ce este uşor şi ce este greu de învăţat);
- ✓ îşi conştientizează punctele forte şi punctele slabe;
- ✓ îşi cunoaşte şi afirmă interesele şi talentele;
- ✓ îşi înţelege motivaţia şi este conştientă de efectele sale;
- ✓ are multe cunoştinţe despre subiectul pe care îl abordează (şi cu cât ştie mai multe cu atât mai uşor învaţă şi mai multe);
- ✓ este conştientă de ceea ce ştie, ceea ce crede că ştie şi de diferenţa dintre aceste două tipuri de informaţii implicate în abordarea sarcinii de învăţare;
- ✓ reflectează asupra contextelor viitoare în care urmează să utilizeze cunoştinţele acumulate;
- ✓ înţelege că sarcini diferite de învăţare solicită modalităţi diferite de abordare (o sarcină de memorare necesită strategii mnezice – mnemotehnici, pe când o sarcină de înţelegere complexă trebuie abordată prin intermediul unei scheme conceptuale sau a ideilor principale);
- ✓ este conştientă de propriile competenţe;
- *Se autodetermină*:
- ✓ acţiunile şi opţiunile sale sunt autodeterminate, nu controlate din exterior;
- ✓ îşi construieşte propriile instrumente cognitive şi motivaţionale pentru a-şi creşte eficienţa învăţării;

- ✓ îşi propune scopuri realiste, adecvate propriilor abilităţi şi cerinţelor mediului;
- ✓ ia în serios sarcinile de învăţare;
- ✓ combină aşteptările pozitive cu motivaţia adecvată şi cu diverse strategii de rezolvare de probleme;
- ✓ caută provocările în activităţile de învăţare şi depăşeşte, cu perseverenţă şi inventivitate, obstacolele în rezolvarea problemelor;
- ✓ valorizează învăţarea în sine, nu doar pentru a face impresie bună în ochii celorlalţi;
- *Ştie*:
- ✓ ştie să-şi utilizeze punctele forte sau să-şi neutralizeze punctele slabe;
- ✓ ştie să activeze strategia adecvată sarcinii de învăţare;
- ✓ ştie cum să facă faţă sarcinilor grele;
- ✓ ştie să facă faţă distracţiilor, anxietăţii, stărilor de moleşeală, de dezangajare;
- ✓ deliberează cu privire la cele mai mici tactici şi la strategiile generale, le selectează în baza unor predicţii pe care le face cu privire la capacitatea lor de a-i susţine progresul înspre scopurile stabilite;
- *Acţionează*:
- ✓ îşi autogestionează interacţiunile dintre factorii implicaţi în sarcină;
- ✓ abordează sarcinile învăţării cu încredere şi intenţionalitate;
- ✓ se preocupă să-şi formeze şi controleze un repertoriu cât mai bogat şi flexibil de strategii şi tactici de învăţare;
- ✓ îşi stabileşte ca obiectiv al studiului extinderea cunoştinţelor,
- ✓ îşi racordează travaliul actual la obiectivul acumulării de cunoştinţe ulterioare.

Încrederea *celui care învață* (elev, student, novice sau expert) în adevărul despre ființa umană exprimat de afirmația lui A. Bandura: „Mintea umană este generativă, creativă, proactivă nu doar reactivă" (Bandura 1997, p.4) poate deveni chiar forța capabilă să-i susțină efortul de a confirma prin propriul mod de a învăța acest adevăr.

BIBLIOGRAFIE

ADAMS, J.A.. (1987), „Historical Review and appraisal on the learning, retention and transfer of human motor skills", *Psychological Buletin,* 101, 41-74.

ALEXANDER, PATRICIA, A. (1995), „Superimposing a Situation-Specific and Domain-Specific Perspective on an Account of Self-Regulated Learning", în *Educational Psychologist,* 30 (4), 189-193, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura și dezvoltarea personalității,* E.D.P., București.

AMES, C. (1992), „Classrooms: Goal, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology,* 84, pp. 261-271.

ANDERSON, J.R., REDER, L.M., SIMON, H.A.(2000), „Situated Learning and Education", în SMITH, K., PELLEGRINI, A.D. (Eds.) (2000) *Psychology of Education Major Themes.* Vol.II „Pupils and Learning", Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, London and New York, pp.253-267.

ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., EDWARD E.SMITH, DARYL J.BEM, (2002), *Introducere în psihologiei,* Ed. Tehnică, București.

ARENDS. R.I. (1994) *Learning to teach.* (3rd ed.) New York, NY:McGraw Hill, Inc (ch.11) .

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1996) *Organisational learning II: Theory, method and practice,* Reading, Mass: Addison Wesley.